Gymnasialreden

nebst Beiträgen zur Geschichte

des

Humanismus und der Pädagogik

von

Dr. Hermann Bender,
Rektor des k. Gymnasiums zu Ulm.

Inhalt.

Tübingen 1887.
Verlag der H. Laupp'schen Buchhandlung.

Gymnasialreden.

Gymnasialreden

nebst Beiträgen zur Geschichte

des

Humanismus und der Pädagogik

von

Dr. **Hermann Bender,**
Rektor des k. Gymnasiums zu Ulm.

Tübingen 1887.
Verlag der H. Laupp'schen Buchhandlung.

Druck von H. Laupp jr. in Tübingen.

Vorrede.

Die in dem vorliegenden Buch enthaltenen Gymnasialreden, welche in den Jahren 1881—1886 am Gymnasium in Ulm zum Abschluß des Schuljahrs vor einem gemischten Publikum gehalten wurden, sowie die zwei Abhandlungen über den Tübinger Humanismus und der Vortrag über J. B. Schupp sind sämtlich früher in der „außerordentlichen Beilage des württembergischen Staatsanzeigers“ abgedruckt worden; noch ungedruckt ist bloß die Rede über J. V. Andreä, welche am Geburtsfest des Königs Karl von Württemberg am 6. März 1882 gehalten worden ist.

Die Reden verbreiten sich über eine Reihe von Fragen, welche großenteils gegenwärtig vielfach besprochen werden; ihre Veröffentlichung für weitere Kreise dürfte daher zeitgemäß sein. Wie weit die darin vorgetragenen Ansichten richtig sind, darüber zu urteilen überlasse ich dem in solchen Fragen kompetenten Publikum.

Die Abhandlungen über den Humanismus in Tü-

bingen finden eine Ergänzung in meinem Artikel „Heinrich Bebel" in der pädagogischen Encyklopädie von Schmid I² S. 455—456, sowie in dem von mir auf der Tübinger Philologenversammlung 1876 gehaltenen und in die Protokolle der Versammlung aufgenommenen Vortrag über Tübinger Humanisten im XVI. Jahrhundert.

Da die Reden zu verschiedenen Zeiten und jedesmal wieder vor einem teilweise andern Publikum gehalten worden sind, so findet sich da und dort einzelnes wiederholt, was zu ändern ich nicht nötig gefunden habe.

Ulm im September 1887.

H. Bender.

Inhaltsverzeichnis.

I.

Ueber Analysis und Synthesis in Zeit und Schule.

Wenn durch einen besonderen Anlaß, wie er durch die Feier des heutigen Tages, durch den Abschluß eines Schuljahrs gegeben ist, die Aufforderung sich nahe legt, über Wesen und Einrichtung, über Vorzüge und Mängel unseres Gymnasiums und des Gymnasiums überhaupt eine Erwägung anzustellen, so entsteht zunächst die Verlegenheit, welche von den zahlreichen Fragen, die gegenwärtig auf diesem Gebiet zur Betrachtung vorliegen, gerade am passendsten herausgegriffen werden soll. Die pädagogische Frage ist ja in unseren Tagen wie kaum eine andere auf die Tagesordnung gesetzt und da nun von mancherlei Seiten an der Schule und so auch am Gymnasium zwar gewisse Tugenden und Vorzüge, aber auch und zwar mit einer, wie es scheint, dem menschlichen Geschlecht eigentümlichen Vorliebe gewisse Mängel und Fehler entdeckt und hervorgehoben werden, so liegt hierin eine Aufforderung, gerade die letztere Thatsache in's Auge zu fassen. Dabei möchte ich aber die Aufmerksamkeit zunächst darauf hinlenken, daß Wesen und Charakter der Schule und Wesen und Charakter der Zeit in engster Verbindung mit

einander stehen. Die jeweilige Richtung der Zeit wird im wesentlichen maßgebend sein für die Richtung und Einrichtung der Schule, wenn freilich auch umgekehrt der Einfluß der Schule auf die Richtung der Zeit keineswegs zu gering angeschlagen werden darf. Gehen wir nun von dieser Thatsache aus, so wird sich unmittelbar ergeben, daß sowohl die Tugenden und Vorzüge als die Fehler und Mängel, welche an der Schule gefunden werden, schließlich in der Gesamtrichtung der Zeit ihre Wurzel haben, Zeit und Schule werden daher nicht von einander zu trennen sein, wenn es sich um die Würdigung der letzteren handelt. Welches sind nun die charakteristischen Merkmale, die sich bei der Betrachtung dieser beiden Gebiete, ich möchte sagen, dieser beiden Mächte ergeben? Bei der Beantwortung dieser freilich sehr umfassenden Frage möchte ich ausgehen von den Begriffen der Analysis und Synthesis.

Daß ich gerade diese Begriffe zu Grunde lege, dazu hat mich ein Ausspruch Goethe's veranlaßt, welcher einmal sagt: „Ein Jahrhundert, das sich bloß auf die Analysis verlegt und sich vor der Synthesis gleichsam fürchtet, ist nicht auf dem rechten Weg" *). Was wollte er damit sagen? Trifft dieser Ausspruch vielleicht in tadelndem Sinn gerade auf unser Jahrhundert, auf die Gegenwart und ihre Bestrebungen und Einrichtungen zu?

Wir müssen zuerst fragen, was denn überhaupt unter

*) G. W. 1881 Bd. XIV. S. 476.

Analysis und Synthesis zu verstehen ist. So vieldeutig der Sinn und Gebrauch dieser Worte sein mag, so wird sich doch so viel sagen lassen: Analysis findet, entsprechend der Grundbedeutung des Worts, überall da statt, wo ein Ganzes nicht als solches, sondern nach seinen Teilen in's Auge gefaßt wird, wo also Untersuchung und Kenntnis der Teile, der Elemente die Hauptsache ist, das Teilen, Auflösen, wohl auch das Zerstückeln, Zerbröckeln, Zerreißen, Isolieren fällt somit der Analysis zu. Dagegen die Synthesis, die „Zusammensetzung“, Verbindung, geht darauf aus, aus dem Einzelnen, den Teilen und Elementen ein Ganzes herzustellen, das Einzelne nicht als solches, sondern als integrierenden Bestandteil, als notwendiges Moment des Ganzen aufzufassen, die Einheit, der Zusammenhang, die Totalität und Kontinuität ist also hier die Hauptsache.

Es ist nun leicht zu sehen, daß keine dieser beiden Methoden für sich allein genommen ausreicht und zum Ziele führt, daß vielmehr, indem beide Methoden gleich notwendig sind und gleichen Wert für den menschlichen Geist und sein Thun und Schaffen haben, beide zusammengenommen werden müssen, erst aus ihrer Verbindung, ihrer Synthesis ergiebt sich die richtige Methode und so auch das richtige Wissen. All unser Erkennen und Wissen ist zunächst analytisch, wir fassen ja nicht das Ganze, das All, auch nicht größere Teile desselben sofort als Totalitäten und Einheiten auf, wir richten unseren Sinn und unsere Aufmerksamkeit zunächst auf Einzelnes, Kleines,

Isoliertes, aber aus den vielen Einzelnheiten soll sich uns sodann im Geist ein größeres, ein immer wachsendes Ganzes zusammensetzen, auf die Analysis soll wieder die Synthesis zu ihrem Rechte gelangen. Würden nun stets beide Methoden sachgemäß verbunden, so würde die Wissenschaft am besten fahren, aber das ist eben nicht die Regel, es findet eine solche Verbindung gewöhnlich nicht statt bei den Individuen und sie findet nicht statt bei größeren Komplexen von Individuen, bei ganzen Völkern und Zeitaltern. Die meisten Menschen, vielmehr wohl alle sind mehr oder weniger einseitig angelegt und gerichtet, es gibt vorwiegend analytische und vorwiegend synthetische Naturen. Geistesanlage, Temperament, Gewöhnung, Erziehung, Beschäftigung und so vieles Andere wirken dazu zusammen. Der analytisch Angelegte wird in's Einzelne gehen, er beschäftigt sich mit dem Detail, er findet einen Genuß und einen Lohn eben darin, daß er auch das Kleinste, Mikroskopische seiner Betrachtung unterwirft, daß er auf Strich und Komma sieht, Häkchen und Jota für überaus wichtig hält, er kann so unendlich nützlich wirken mit ausdauernder Arbeit, er kann aber auch der Gefahr anheimfallen, zu kleinlich und kurzsichtig am Einzelnen zu haften, das Kleine für das Große, das Nebensächliche für die Hauptsache anzusehen, über der Vertiefung in's Detail das große Ganze mehr und mehr aus den Augen zu verlieren, und je mehr er gerade das Kleinste untersucht, desto mehr wird er geneigt sein, daran seinen grübelnden und deutelnden Scharfsinn, seine zersetzende

Kritik zu üben nnd zuletzt an allem, womit er zu thun hat, kein gutes Haar zu lassen. Der Synthetiker geht auf's Ganze, er eilt vom Einzelnen und Kleinen zur Zusammenfassung und Einheit und stellt wohl an die Spitze seiner Betrachtung eine alles beherrschende und umfassende Idee, so daß ihm das Einzelne nur in einer eben von dieser Idee ausstrahlenden Beleuchtung erscheint, es gehören in diese Kategorie die schaffenden originalen Naturen, die Entdecker und Erfinder, welche von einer Totalidee ausgehen, die fertig vor ihrem Geiste steht und deren Wahrheit in der Welt des Einzelnen entdeckt und nachgewiesen werden muß; der Synthetiker verfährt nach Schiller's Worten:

Mit dem Genius steht die Natur in ewigem Bunde,
Was der eine verspricht, leistet die andre gewiß!

Aber es liegt doch auch die Gefahr nahe, daß der feste Boden unter den Füßen verloren geht, daß Luftgebäude und Luftgespinnste konstruiert werden, welche vor der Prüfung des Analytikers nicht bestehen können.

Die Erfahrung zeigt, daß die Menschen mehr oder weniger entschieden und deutlich nach diesen zwei Kategorien zu scheiden sind; selbst unsere größten Geister sind diesem Gesetz nicht entnommen. Am meisten dürften bei Goethe Analysis und Synthesis gleich abgewogen sein, daß aber z. B. bei Schiller, Schelling, Hegel die Synthesis, bei Lessing, Kant, Schopenhauer die Analysis das Uebergewicht hat, würde nicht schwer zu zeigen sein.

Aber auch auf ganze Völker und Zeitalter trifft das=

selbe zu. Die alten Griechen waren wesentlich synthetisch angelegt und wenn einer ihrer größten Denker, wenn der große Analytiker Aristoteles zugleich so sehr Synthetiker ist, daß er den Satz ausspricht: das Ganze ist vor den Teilen, speziell: der Staat ist vor den Einzelnen, so hat er damit ganz im Geist des Hellenentums gesprochen. Die Griechen ließ ihr ästhetisches Gefühl vor allem das Ganze auffassen und bewundern, wenn auch freilich der schaffende Künstler vorher auch die Analysis geübt haben mußte; die Gedichte Homers, die Statue eines Zeus oder Apollo erschienen ihnen als ein Ganzes, durch dessen Totaleindruck sie sich erfreut und gehoben fühlten; „Homer war das Element, in welcher der griechische Geist lebte wie der Mensch in der Luft": wir untersuchen diese Luft auf ihre chemischen Bestandteile und verlieren darüber oft die Fähigkeit und das Bedürfnis, ihren gesunden Duft einzuatmen; das Wesen der Griechen verhält sich, um mit Hegel zu sprechen, zu dem unsrigen, zum modernen, wie ein Kind, welches an der Rose riecht, zu dem Apotheker, welcher Rosenwasser daraus macht. Die schöpferische Herstellung eines gleichsam durch Geist und Odem beseelten Ganzen in der Poesie und Plastik, in der Sprache und Religion war für die Griechen das erste und ihr ganzes Wesen trägt, wenn man die verschiedensten Gebiete zusammenfaßt, den Charakter der Einheit, der Uebereinstimmung, mit einem Wort der Synthesis wie bei keinem andern Volk, bis freilich auch für die Griechen mit der Sophistik die Zeit der zersetzenden und zerbröckelnden

Analysis anbrach. Nur in der Politik haben es die Griechen zu keiner großartigen Synthesis gebracht und in dieser Beziehung hat ihre Geschichte manches gemein mit der des deutschen Volkes, bei welchem ja auch erst nach Jahrhunderte langer Spaltung die große Synthesis des deutschen Reiches erreicht worden ist. Denn das deutsche Wesen mit seiner Neigung zur Geltendmachung der Individualität gegenüber der freilich oft lästigen Herrschaft eines einheitlichen Ganzen, mit seiner eindringenden Schärfe und Rastlosigkeit subjektiver Kritik, welche nicht selten darauf ausgeht, selbst am Besten und Schönsten Blößen und Mängel aufzudecken, dieses Wesen hat nicht bloß im Staatsleben eine Zersetzung und Analysis hervorgebracht, sondern es führt auch in der Wissenschaft gar zu leicht dazu, daß über dem Eindringen in's Einzelne, über Kritik und Analysis das Bewußtsein des lebendigen Zusammenhangs der Dinge verloren geht, daß man schließlich den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht, daß man anstatt eines lebensvollen und wirksamen Ganzen nur noch ein caput mortuum übrig behält. „Wenig Deutsche, sagt wiederum Goethe, haben Gefühl für ein ästhetisches Ganzes, sie loben und tadeln nur stellenweise, sie entzücken sich nur stellenweise". Speziell aber müssen wir fragen: wie steht es gegenwärtig mit der Wissenschaft, deren Betriebsweise doch auf unsere Schulen wohl am unmittelbarsten und kräftigsten einzuwirken geeignet sein muß? Gerade hier nun, in der Wissenschaft, wie sie vor allem an den Universitäten betrieben wird, gewahren wir eine entschie-

dene Herrschaft der Analysis, ja eine Geringschätzung, eine Verachtung der Synthesis oder, um Goethe's treffendes Wort anzuwenden, gleichsam eine Furcht vor derselben, eine Thatsache, welche schon da und dort in's Licht gestellt worden ist, z. B. von Wiese (deutsche Bildungsfragen aus der Gegenwart) und von Rümelin (in seinen Reden und Aufsätzen) an mehreren Stellen. In der Philosophie wird diejenige Disziplin, welche vor allem die Einheit des Allgemeinen, des Seienden überhaupt, des Endlichen und Unendlichen zu suchen berufen ist, die Metaphysik, fast gemieden, Einzelfragen aus der Psychologie, der Logik, der Erkenntnislehre, der Ethik, werden mit Vorliebe behandelt; in der Geschichte wagt nur etwa ein Ranke und auch dieser Meister erst in seinem 86sten Lebensjahr, eine Universalgeschichte zu schreiben, dagegen Detailgeschichten, Beschreibungen einzelner, oft ganz kurzer Zeiträume, Lokalgeschichten, Quellenforschungen sind an der Tagesordnung; in der Naturwissenschaft ist zwar, wie es scheint, im Darwinismus eine großartige synthetische Weltanschauung erstanden, aber nicht nur hindert diese nicht, daß doch in den einzelnen Disziplinen die Untersuchung vor allem dem Kleinsten, Mikroskopischen gilt, sondern es bringt auch der Kampf um's Dasein konsequent durchgeführt — zum Glück fehlt es noch an dieser konsequenten Durchführung! — eine praktische Isolierung, ein Sichaufsichselbststellen des Individuums mit sich, und der häufig unter dem Namen des Monismus auftretende Materialismus löst das empirisch Erkennbare ab von seinem dunkeln Ur-

grund, löst die Welt ab von Gott und will aus unserem Vorstellungs-Inhalt alles streichen, sei es Gott oder Menschenseele, was nicht mikroskopisch, anatomisch, chemisch analysiert und dargestellt werden kann. Auf dem technischen Gebiet hat wohl die konsequent verfolgte Teilung der Arbeit — und kaum auf einem andern Gebiet kann der analytische Charakter der Zeit schlagender dargethan werden — großartige, zum Teil staunenswerte Resultate hervorgebracht, aber daß diese Teilung der Arbeit auch ihre Schattenseiten hat, daß die damit Hand in Hand gehende Isolierung und Mechanisierung in mancher Hinsicht hemmend und fesselnd wirkt, auf die physische und moralische Konstitution des Arbeiters einen Druck und Bann ausübt, zeigt die tägliche Erfahrung. In der Theologie steht zwar die Kritik nicht mehr so sehr im Vordergrund, wie vor wenigen Jahrzehnten, aber zu einer durchschlagenden Neugestaltung des Lehrsystems hat es die gegenwärtige Theologie trotz mancher Versuche noch nicht gebracht. Vielleicht am meisten aber waltet diese Richtung beherrschend in derjenigen Wissenschaft, welche sich am nächsten mit dem Gymnasium berührt, in der Philologie, wo die gegenwärtig mit besonderer Vorliebe betriebene Detailforschung vielfach in eine einseitige Zärtlichkeit für das Minutiöse und Entlegene ausartet und einen vielleicht von Gelehrsamkeit triefenden, in Wahrheit aber meist unfruchtbaren, einer Kärrnersarbeit vergleichbaren Alexandrinismus erzeugt hat*), welcher recht evident zeigen zu

*) Der Kundige wird leicht erkennen, daß ich hier vor allem

wollen scheint, daß der Apostel recht hat, wenn er sagt, unser Wissen sei Stückwerk, welcher aber notwendig dazu führen muß, daß die akademische Philologie, zumal wie sie von manchen Anhängern der dominierenden Ritschl'schen Schule aufgefaßt und behandelt wird, und die Schule einander mehr und mehr fremd werden, daß das, was dort vom Katheder gelehrt und vernommen wird, hier als großenteils unverwendbar bei Seite gelassen werden muß, — findet sich doch in den Universitäts-Katalogen wenig oder nichts von den hauptsächlichsten Schulschriftstellern —, während das, was in der Schule gelehrt und gelernt wird und gelernt werden muß, dort als Sache eines niedrigen, unwissenschaftlichen Standpunkts mit Achselzucken betrachtet wird. Es kann sich ja freilich nicht darum handeln, daß die Universität nur für die Schule arbeite, daß sie ohne weiteres auf den Standpunkt der Schule sich stelle, aber wo die Berührung und Fühlung beider zuletzt ganz aufzuhören droht, da ist doch kein ganz gesunder Zustand und worin soll schließlich der Wert und die Frucht der Wissenschaft liegen, wenn nicht in ihrer Einwirkung auf das praktische Leben? Mag man auch sagen, solche Einzelforschungen seien hier durchaus nötig, um das Gebäude der Wissenschaft, welches ja aus unendlich vielen, unendlich kleinen Bausteinen bestehe, mit zwar geduldiger und langsamer, aber dafür um so mehr gründlicher und

---

die fanatische Sucht, immer neue Konjekturen „zu —" zu machen im Auge habe, Konjekturen, die meist ein ephemeres und freudloses Dasein zu führen bestimmt sind.

sicherer Arbeit aufzuführen, so ist doch eben damit gesagt, daß ein solches Verfahren nur als Uebergang zur Gewinnung des Ganzen betrachtet werden kann und daß das Ziel dieser Arbeit eine jetzt noch von niemand in ihrem ganzen Umfang geahnte und erschaute Synthesis sein soll.

Indessen — mag es die hohe Wissenschaft schließlich halten wie sie es für gut findet, wir müssen fragen: wie steht es mit der Schule, speziell mit dem Gymnasium und seiner Methode?

Daß nun in den Disziplinen, welche das Gymnasium zu behandeln hat, eine Fülle von Gelegenheit und Nötigung zur Ausübung sowohl der Analysis als der Synthesis gegeben ist, wäre leicht durch eine Revue über alle diese Disziplinen nachzuweisen, hier will ich mich darauf beschränken, dies an dem wichtigsten Fach, den alten Sprachen, und auch hier nur an Einer Hauptübung, an der Arbeit des Uebersetzens, zu zeigen. Man benennt bei uns das Uebersetzen, je nachdem aus der fremden Sprache oder in dieselbe übersetzt wird, mit dem Namen Exposition und Komposition; verdolmetschen wir diese Namen in's Griechische, so heißt das nichts anderes als Analysis und Synthesis. Damit ist nun schon gesagt, daß bei der Uebung, welche wir Exposition nennen, vor allem die Analysis, bei derjenigen, welche wir Komposition nennen, vor allem die Synthesis zur Anwendung kommt. Welch schwere analytische Arbeit verlangt doch ein etwas verwickelter lateinischer oder griechischer Satz von einem Schüler, der noch erst die Fertigkeit des Analysierens sich zu erwerben hat!

Da liegt zunächst vor seinen Augen ein wie es scheint ganz ungeordneter Haufen von großenteils halb oder gar nicht verstandenen Wörtern; diese Wörter wie die verschiedenen Satzglieder sind nicht in der Folge geordnet, wie die Muttersprache und somit das in dieser sich ausprägende spezifisch deutsche Denken es verlangt und gewöhnt ist, die Wörter und Glieder des Satzes schließen sich nicht von selbst zu einem richtigen und guten deutschen Satz zusammen, man muß sie erst im einzelnen ansehen, prüfen, ordnen, man muß bei einander Stehendes auseinandernehmen, Entferntes zusammenreihen, die Beziehungen der einzelnen Teile zu einander, von Subjekt, Objekt, Prädikat, Attribut u. s. f., die Verhältnisse der Haupt- und Nebensätze müssen klar gelegt werden, die Nüancierung des Ausdrucks und Gedankens, wie sie u. a. in den zahlreichen Partikeln liegt, die modalen Verhältnisse, wie sie durch die der deutschen Sprache nicht so geläufige Variierung der Modi ausgedrückt sind, für welche namentlich die griechische Sprache die Mittel überaus feiner Nüancierung hat, das alles muß vor dem Auge und dem Sinn des Schülers klar und durchsichtig dastehen, ehe er eine Uebersetzung wagen kann. Und dazu kommt noch, daß neben der fremdartigen Form der Inhalt, welcher ja nicht wie bei den Uebersetzungsbüchern für die neuen Sprachen — und zwar bei diesen mit vollem Recht — aus dem Alltagsleben genommen ist, eine gesteigerte Denkthätigkeit in Anspruch nimmt.

Wiegt nun bei diesem Uebersetzen aus der fremden

Sprache in die eigene entschieden die Analysis vor, so kommt beim Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde die Synthesis zu voller Geltung. Denn die Analysis des deutschen zu übersetzenden Satzes bietet hier natürlich die weit geringere Schwierigkeit, die Hauptarbeit liegt darin, daß nun ein lateinischer Satz, eine lateinische oder griechische Periode zusammengefügt, konstruiert, nach den Regeln und Gesetzen der fremden Sprache zu einem nach Inhalt und Form richtigen und schönen Wortgebäude aufgeführt werden soll. Wir in Württemberg sind mit der gelungenen Leistung einer solchen Komposition zufrieden, in andern deutschen Ländern glaubt man höher greifen zu müssen und verlangt als „Krone und Blüte" des ganzen klassischen Unterrichts, speziell der Synthesis, den lateinischen Aufsatz, dessen Behandlung aber in Wirklichkeit ganz anders aussieht als in der Theorie, weshalb wir, wie ich glaube, keine Veranlassung haben, nach der Verpflanzung dieses exotischen Produkts auf unseren Boden uns zu sehnen; freilich müssen wir uns dann eben die Nachrede gefallen lassen, daß unser klassischer Unterricht der Blüte und Krone entbehre. Man wird nun aber im Unterricht immer auf diejenigen Fächer am meisten Wert legen und daher auch am meisten Zeit und Mühe verwenden, man wird diejenigen Fächer für die den Geist am meisten bildenden, pädagogisch wertvollsten erklären müssen, bei deren Behandlung neben dem Zerlegen, dem Untersuchen des Einzelnen auch die Möglichkeit bezw. Notwendigkeit gegeben ist, mit diesem Stoff, wie er vorliegt,

noch etwas zu machen, ihn so oder so zu gestalten, eine gewisse, wenn auch in engen Grenzen sich haltende, aber doch Freiheit und Initiative der geistigen Thätigkeit weckende und zeigende Formierung dieses Stoffes vorzunehmen, mit andern Worten, wir achten diejenigen Fächer für die bildendsten, in welchen nicht bloß Analysis, sondern auch Synthesis möglich ist. Daß aber für diesen Zweck neben der Mathematik, ja selbst noch mehr als diese die Sprachen ganz besonders sich eignen, ist leicht zu sehen. Denn bei der Beschäftigung mit den Sprachen haben wir nicht bloß ein rezeptives, äußerliches und mechanisches Verhalten des Schülers, nicht bloß eine Gedächtnisarbeit, bei welcher die spontane Thätigkeit mehr oder weniger zurückträte, was vielfach bei Fächern wie Geschichte, Geographie, Naturkunde u. dgl. der Fall ist, Fächer, deren pädagogischer Wert vom Publikum meist überschätzt wird, bei den Sprachen sind vielmehr Rezeptivität und Spontaneität, Analysis und Synthesis mit gleicher Stärke zur Geltung gebracht. Und auch für die verschiedenen Altersstufen ist auf's beste gesorgt, indem der Gegenstand eine solche Behandlung erträgt und verlangt, daß auf den unteren Stufen die Analysis, die Rezeptivität und zwar nicht selten und hier ohne Schaden in mechanischer Weise, auf den oberen Stufen die freiere Verarbeitung des Stoffs, die Synthesis mehr zur Anwendung kommt, daß also Analysis und Synthesis einander das Gleichgewicht halten. Daß auch in den andern Fächern dieses Gleichgewicht im Auge behalten und durch die Methode des Unterrichts

gewahrt werden soll, ist natürlich, allein diesem Bestreben wird kein anderes Fach durch seine eigene Natur und Anlage so glücklich entgegenkommen wie die Sprachen.

So sollte es nun sein und so könnte es unter besonders günstigen Verhältnissen vielleicht auch sein, in Wirklichkeit aber ist es nicht so. Ich habe zu zeigen gesucht, daß unsere Zeit unter der Herrschaft der Analysis steht und wenn nun die Schule abhängig ist und abhängig sein muß von der Richtung der Zeit, so wird diese Herrschaft der Analysis auch auf die Schule sich erstrecken. Und so ist es denn auch. Jenes Vielerlei im Detail, jene Teilung und Spaltung in's Einzelne, jene Richtung auf Wissen von möglichst Vielem ohne die nötige Zusammenfassung und Zusammenschau, ohne die den Geist erst recht befriedigende Konzentrierung und Sammlung — lauter Erscheinungen, wie sie einem vorwiegend analytischen Zeitalter eigen sind, — gerade dies bildet, wie das schon oft ausgesprochen worden ist, die Signatur der Schule der Gegenwart. Ich frage nicht, in wie weit diese Erscheinung bei andern Anstalten hervortritt, in der Volksschule, der Realschule, dem Realgymnasium, der Töchterschule, ich denke mir, auch diese Anstalten werden der Herrschaft des Zeitgeistes sich nicht entziehen können; von der Universität ist schon die Rede gewesen; hier rede ich nur vom Gymnasium. Da findet sich denn vor allem ein Vielerlei von Lehrgegenständen und Lehrfächern und demgemäß, da jeder Lehrstoff doch auch wieder eine besondere Behandlungsweise verlangt, von Lehrarten und Lehrmethoden.

Wie ist doch unsere gegenwärtige Schule so kompliziert, so vielseitig geworden gegenüber der früheren Einfachheit! Es kommt uns jetzt fast märchenhaft vor, es erscheint wie ein Stück aus einer patriarchalisch-einfachen Welt und Zeit, wenn man hört, wie früher ein und derselbe Lehrer eine Lateinschule ganz allein und, was noch merkwürdiger ist, — denn einklassige Schulen sind bei uns jetzt noch nicht ganz verschwunden — zur Zufriedenheit des Publikums und der Behörden mit einem den Anforderungen der Zeit ganz genügenden Erfolg leitete und besorgte, noch märchenhafter, wie das, was gelernt wurde, sich um einen festen Mittelpunkt, ein morceau de résistance, nämlich das Latein, gruppierte, wie aber außer diesem Latein nicht gar viel, noch weniger vielerlei ausdrücklich und mit Tendenz gelehrt wurde. Wie ist gegenüber solcher Einfachheit, die sich im wesentlichen auch bei den größeren Lehranstalten fand, unsere heutige Schule reich an Fächern, an Klassen, an Lehrern. Aber dieser Reichtum — ich sehe ganz ab von der finanziellen Beziehung! — hat seine großen Gefahren, denn die Reichen fallen ja leichter als die Armen in Versuchungen und Stricke. Ist es bei diesem Vielerlei noch möglich, daß alle diese Fächer und Gegenstände die für den Geist, vollends den jugendlichen Geist so nötige Beziehung auf Einen Mittelpunkt festhalten, daß die Lehrer unter sich in pädagogischer und didaktischer Harmonie stehen, daß die Schule in Wahrheit einen Organismus bildet, in welchem jedes Glied dem andern Handreichung thut, jedes vom Ganzen Leben und Bewegung erhält und selbst

wieder zum frischen und kräftigen Leben des Ganzen mitwirkt? Und ist es möglich, daß der jugendliche Geist seine Frische und Spannkraft behält, wenn Tag für Tag eine Reihe verschiedenartiger Gegenstände an ihm vorbeigeführt wird, ja vorüberfährt und vorüberrauscht, da doch Einheit die erste Bedingung für ein gesundes geistiges Leben ist, die erste Bedingung dafür, daß es nicht heiße: man hat die Teile wohl in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band! — und da doch die menschliche Natur, die menschliche Begabung und Leistungsfähigkeit im allgemeinen heute dieselbe ist — wenigstens für solche Leistungen, wie sie hier gemeint sind, — wie früher in der idyllischen Zeit der Beschränkung und Einfachheit. Ist es möglich, daß über dem unsere Zeit charakterisierenden Streben nach Aufraffung von möglichst vielem Wissensstoff die innere Vertiefung und Verarbeitung dieses rasch und oft nur für das augenblickliche Bedürfnis in spem oblivionis aufgerafften Stoffes zu ihrem Rechte komme? Und liegen nicht noch allerlei Gefahren im Charakter unserer Zeit, Gefahren wie sie sonst auch mehr oder weniger da gewesen sein mögen, wie sie aber doch heutzutage ganz besonders und gleichsam gesammelt hervortreten: das zersetzende, blasierte, analytische Wesen, welches, anstatt mit Begeisterung sich des Schönen und Edlen zu freuen, nur darauf ausgeht, Mängel und Flecken daran zu finden? Ich erinnere in dieser Beziehung nur daran, wie nicht selten der reine Genuß unserer klassischen Dichter durch allerlei Kritteleien und Grübeleien nicht nur für den Augenblick

verdorben, sondern oft für immer zerstört wird; oder daran, daß im Religionsunterricht so gar häufig nicht auf die Einpflanzung und Erhaltung eines tiefwurzelnden religiösen Bewußtseins, sondern vielmehr auf Zerpflückung und Aushöhlung des von Natur vorhandenen mit scheinbar überlegenem, auf der Höhe der Zeit stehendem, in Wahrheit aber nur die eigene Unreife bezeugendem Thun hingearbeitet wird; und wie oft wird auf diesem oder jenem Gebiet etwas angepriesen, ja vom Zeitgeist förmlich oktroiert unter dem Tendenzrufe des Fortschritts, während nur eine leere Phrase, eine anspruchsvolle Negation sich dahinter verbirgt; ein Verfahren, durch welches die gerade auch für unser Zeitalter charakteristische Halbbildung sich breit und zugleich so unendlich widerwärtig und schädlich zu machen pflegt; um nichts davon zu sagen, daß die Einheit, das Zusammenwirken, die Synthesis von Schule und Haus jetzt so selten zu finden ist, daß vielmehr das Publikum mit oder ohne Kompetenz vor allem seine Kritik an der Schule zu üben sich befleißigt und der Schule Dinge zur Last zu legen liebt, unter welchen die Schule selbst am allermeisten seufzt. Solche Dinge will ich nur berühren, weil auch diese Erscheinungen doch eben wieder in letzter Beziehung zurückzuführen sind auf den Geist der Zeit, durch welchen unsere Schulen so sind, wie sie sind. Der Fehler ist eben kurz gesagt der, daß es beiden, der Schule wie der Zeit, an Synthesis fehlt, und es muß daran fehlen in einer Zeit, wo alles mit solcher Hast und Ungeduld, mit Eisenbahn- und Telegraphen-

mäßiger Eile betrieben wird, wo man nicht die Geduld hat bei Einem stille zu stehen, sondern nur immer weiter, immer weiter rennen möchte. Zur Synthesis gehört Ruhe und Stille, gehört Konzentration und Vertiefung, ohne welche alles Aufgenommene, alles Wissen ein totes Ding bleibt, bei allem Schein und Prunk erinnernd an jene Stute Roland's, welche alle möglichen Vorzüge eines edlen Pferdes besaß, aber nur den einen Fehler hatte, daß sie tot war. Es gehört zur Synthesis vor allem Zeit, und Zeit ist dasjenige, was unsere Zeit am wenigsten hat. Mag eine solche Unruhe und Ungeduld Früchte tragen auf manchem Gebiet, wo Neues entdeckt und erfunden wird, sie kann nicht gesund sein für den jugendlichen Geist, welcher es noch nicht erträgt, wenn er nur immer weiter gejagt wird, ohne auch stille stehen, ohne von Zeit zu Zeit gleichsam sich setzen und ausruhen zu können. Das Trennen und Isolieren der Stoffe und Thätigkeiten macht den Geist zu einem Ort, wo Dinge, die nur äußerlich mit einander zusammenhängen, sich zufällig, aggregatmäßig zusammenfinden, aber eben weil sie eigentlich nichts von einander wollen, einander nur gegenseitig das Dasein verbittern und erschweren.

Darüber wäre noch manches zu sagen, wenn es die Zeit erlaubte. Es fragt sich nur etwa noch: ist zu helfen? und wie ist zu helfen? Man hat da schon mancherlei Hilfs- und Heilmittel vorgeschlagen, aber schon die Verschiedenheit dieser Vorschläge muß mißtrauisch machen. Der Eine meint, man solle einfach gewisse Fächer ent-

fernen, Geschichte, Geographie, deutsche Litteratur habe man früher weit mehr und besser gelernt: damals als solche Dinge dem Belieben des Einzelnen überlassen blieben, sei ein aus dem innersten Gefühl und Trieb kommendes Interesse für diese Gegenstände da gewesen, ein Interesse, welches jetzt durch die Nötigung, den Zwang der Schule erstickt und ertötet werde. Ein Anderer schlägt vor, das Lateinische zu beschränken oder wo möglich ganz zu beseitigen, ein Dritter will die Religion oder die neueren Sprachen oder die Naturwissenschaften gestrichen sehen. Es sind zum Teil Philosophen, Weise, Gelehrte, die solches vorschlagen, Männer, welche meist zu hoch über der Praxis oder zu entfernt von ihr stehen, als daß sie befürchten müßten, ihre Vorschläge möchten in die Praxis übergeben. Denn was würde denn das Publikum dazu sagen, welches seine Kinder in die Schule schickt, damit sie eben auch in diesen Fächern, mag ihr pädagogischer Wert zum Teil auch überschätzt werden, unterrichtet werden? Oder — man solle das Gymnasium nur öffnen für die begabtesten Köpfe, man solle, wie ein leitender Pädagoge in einem Nachbarstaat seinen Gymnasialdirektoren zuruft, die Gymnasien entvölkern! Aber dagegen würden sich auch wieder manche wohlberechtigte Interessen erheben wie ein gewappneter Mann und wo wäre denn der Herzenskündiger, der immer so früh sagen könnte, welches die begabtesten Köpfe sind und bleiben? Solche und ähnliche Reformvorschläge müssen an ihrer evidenten Undurchführbarkeit scheitern. Also wie helfen? Die Scho-

lastiker des Mittelalters pflegten, wenn sie auf eine recht schwierige dogmatische Frage keine genügende Antwort zu finden wußten, mit einem Seufzer zu schreiben: Deus scit! Das weiß Gott! und der Muselman würde in einem solchen Fall noch ausweichender sagen: Allah ist groß! Ich bin fast versucht, angesichts der vielen heilen sollenden und doch nicht heilenden Experimente in diesen Ton der Resignation einzustimmen. Jedenfalls kann die Heilung hier nur kommen von der Seite, von welcher auch die Krankheit kommt, von der Zeit, denn die Zeit ist ja, wie ein alter Dichter sagt, ein leichtwendender Gott; sie schlägt Wunden und ist daher nach allen Regeln des Rechts und der Moral auch verpflichtet, diese Wunden zu heilen. Die Schule ist ja nicht berufen, sich dienen zu lassen, sondern zu dienen, sie kann die Zeit nicht umgestalten, sie empfängt ihre eigene Gestalt vom Geist der Zeit. Wie nun die Schule der Zukunft, wie etwa das Gymnasium im Jahr 2000 n. Chr. aussehen wird, vermag vorderhand niemand zu sagen. Wir können nur innerhalb der Aufgabe, wie sie uns einmal gestellt ist, darauf bedacht sein, daß die Herrschaft der Analysis nicht ausarte in jene Furcht vor der Synthesis, daß vielmehr auch diese, soweit es möglich ist, zu ihrem Rechte gelange. Das Gymnasium hat nicht die Aufgabe, eine Fachschule zu sein, nicht vorzubereiten für einen bestimmten Beruf, es hat eine für jeden Beruf, der in seine Kreise sich fügt, vorbereitende, nicht durch individuelle Wünsche und Interessen gespaltene, in sich widerspruchsvolle, vielmehr eine in sich einheitliche

Bildung zu geben. Und wenn diese Aufgabe erfüllt wird, auch mit mancherlei Mängeln und Unvollkommenheiten, so dürfen wir sagen, daß etwas Schönes, etwas wirklich Menschenwürdiges erreicht sei. Nun wäre freilich noch eingehender darzulegen, worin diese humanistische Bildung besteht, welche das Gymnasium zu geben hat, worin der spezifische Wert, die eigentümliche Bedeutung der Gymnasialbildung zu suchen ist, wie insbesondere eine mit der richtigen Analysis verbundene synthetische Bildung zu erlangen ist. Diese Frage soll nicht unbeantwortet bleiben, aber die Beantwortung würde mehr Zeit verlangen, als mir heute noch zu Gebote steht. Ich muß mich daher darauf beschränken, zunächst — entsprechend dem Geist unserer Zeit — die Analysis zu geben und die Notwendigkeit der Synthesis zu betonen; was die zweite, mehr positive Hälfte der Betrachtung betrifft, so muß ich mich begnügen, den Inhalt derselben anzudeuten, indem ich als den Kern derselben bezeichne die Gewinnung einer richtigen historischen Bildung.

II.

Ueber historische Bildung im Gymnasium.

Die Vertreter der Schule und der Wissenschaft, welchen vor 200 oder 300 Jahren die Aufgabe zufiel, den Wert und die Bedeutung der klassischen Studien in öffentlicher Rede ins Licht zu setzen, hatten einen ungleich leichteren Stand, als wer heutzutage dasselbe zu zeigen unternimmt. Vor allem: sie hatten es mit einem Zeitbewußtsein zu thun, welches — abgesehen von den religiösen Einflüssen — kaum noch irgend ein anderes Bildungsmittel kannte, als die klassischen Sprachen. In einer Zeit, wo die Lateinschule überhaupt die Schule war — denn die deutsche Schule ist ja erst ein Produkt der späteren Zeit —, wo die Theologen und Philologen, die Juristen und Diplomaten, kurz alle höher Gebildete lateinisch sprechen oder doch verstehen mußten, wo das Latein die internationale Sprache war, ja sogar den Verkehr einzelner im Dialekt verschiedener Teile desselben Landes vermitteln mußte (Luther und Zwingli mußten sich auf dem Religionsgespräch zu Marburg lateinisch verständigen, weil der Sachse und der Schweizer in deutscher

Rede einander nicht verstanden), wo es den Schülern verboten war, der deutschen Sprache auch im gewöhnlichen Verkehr sich zu bedienen, wo die Meister der Schule die alten Römer vor allem deshalb priesen, weil sie schon von der Wiege an lateinisch konnten — in einer solchen Zeit brauchte man die Notwendigkeit des klassischen Unterrichts nicht erst zu beweisen und die vereinzelten Stimmen neuerungssüchtiger Opponenten verklangen lange Zeit ohne Wirkung.

Heutzutage steht die Sache anders und die Antwort auf die Frage: Was ist uns nütze lateinische und griechische Zunge und andere freie Künste zu lehren? lautet nicht mehr so einfach und wohl auch nicht mehr so kräftig wie die, welche Luther gab, wenn er sagte: „ja ich weiß leider wohl, daß wir Deutschen immer Bestien und tolle Tiere müssen sein und bleiben, wie uns denn die umliegenden Länder nennen und wir auch wohl verdienen. Die Künste und Sprachen, die uns ohne Schaden, ja größerer Schmuck, Nutz, Ehre und Frommen sind beide zur heiligen Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen, wollen wir verachten und der ausländischen Waren, die uns weder not noch nütze sind, der wollen wir nicht geraten? Heißen das nicht billig deutsche Narren und Bestien?“ Wer heutzutage sagen wollte, alle diejenigen, welche die alten Sprachen nicht für die unerläßliche Quelle höherer Bildung halten, seien Narren und Bestien, würde schön ankommen. Andere Bildungselemente und Bildungsinteressen, Bildungsmittel und Bildungszwecke sind hervor-

getreten, ja zum Teil so sehr in den Vordergrund gestellt worden, daß die klassischen Studien sich vielfach in die Defensive gedrängt sehen. Nicht als ob die Methode des klassischen Unterrichts nicht mit der Zeit fortgeschritten wäre, als ob die Philologen nicht auch etwas gelernt und vergessen hätten, aber dennoch ist uns die Aufgabe, zu zeigen, daß die klassischen Studien in geradem Verhältnis zur Bildung der Zeit stehen und daß das Nötige und Richtige geschieht, um ein solches Verhältnis herzustellen und zu erhalten, durch eine Opposition erschwert, deren Gewicht ein ganz anderes ist, als der eines Ratichius und Comenius und Anderer, welche vor 250 Jahren an dem Gebäude des traditionellen Schulunterrichts rüttelten.

Speziell lautet für uns die Frage: wodurch beweist heutzutage das Gymnasium das Recht seines Seins und seines Soseins? Man könnte zunächst versucht sein, den historischen Beweis zu führen, darauf hinzuweisen, daß gerade die bedeutsamsten und glänzendsten Epochen unserer nationalen Entwicklung von besonders starken aus dem Altertum hervorbrechenden Impulsen begleitet, ja durch dieselben zum guten Teil hervorgerufen worden sind. „Wie Antäus, sagt Hegel, seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat jeder neue Aufschwung und Bekräftigung der Wissenschaft und Bildung sich aus der Rückkehr zum Altertum ans Licht gehoben". An den Zusammenhang der geistigen Wandlung, welche seit dem Anfang des XVI. Jahrhunderts vor sich ging, mit dem Wiederaufleben der klassischen Studien

braucht kaum erinnert zu werden, aber auch im vorigen Jahrhundert, in der Zeit unserer höchsten litterarischen Blüte, sind die bahnbrechenden Geister vom Altertum aus und stets wieder auf dasselbe zurückgegangen, sie sind alle, wenn auch in verschiedenem Grad und in verschiedener Weise, durchdrungen von dem Geist des Altertums, und wenn Goethe seine Iphigenie mit tiefstem Schmerz ausrufen läßt: „Und an dem Ufer steh ich lange Tage, das Land der Griechen mit der Seele suchend", so floß ein so tief empfundener Sehnsuchtslaut hervor aus seiner eigenen Stimmung, welche Jahre lang genau von demselben Gefühl suchender Unruhe beherrscht war. Und ist es nicht auch heutzutage noch immer so, daß der weitaus größte Teil der Gebildeten unserer Nation wie anderer Völker aus eben diesen Quellen seine Bildung schöpft? — Allein mag dem immerhin so sein, es genügt doch nicht auf das zu verweisen, was thatsächlich gewesen ist oder ist. Daß etwas ist, enthält noch nicht ohne weiteres die Berechtigung zu sein. Eben das, daß es so ist, wird ja von Manchem als ein verkehrter Zustand angegriffen; möge immerhin früher der klassische Unterricht seine schönen Früchte getragen haben: die Zeit, sagt man, sei nun eben eine andere geworden, die Grundlagen und Elemente, die Interessen und Ziele der Kultur und Bildung seien andere und so müsse denn auch die Schule, wenn sie nicht überholt, nicht in die Rumpelkammer geworfen sein wolle, eine andere werden, und daß die offiziellen Verordnungen in der Hauptsache immer noch eine Absolvierung des Gym-

nasialkursus für den Besuch der Universität verlangen, sei ein Anachronismus, mit welchem endlich einmal gebrochen werden müsse.

Wenn wir also nicht sagen dürfen: es ist so, also ist es vernünftig, so müssen wir uns nach Instanzen umsehen, die im Wesen der klassischen Studien begründet sind. Und da möchte vor allem darauf hinzuweisen sein, daß die Sprache, welche den Mittelpunkt unseres Gymnasialunterrichts bildet, doch wohl mit Recht als das edelste Erzeugnis des menschlichen Geistes bezeichnet werden kann, und daß es von höchstem Wert sein muß, mit diesem Organ des Geistes gründlich und in verschiedenen Formen des Ausdrucks sich vertraut zu machen. Gestatten Sie mir, statt aller weiteren Auseinandersetzung die Worte Rückert's anzuführen, welcher in der „Weisheit des Brahmanen" sagt:

Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen.
Sie ist die Sache selbst im weitsten Wirkungskreise,
Der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise.
In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
Den Menschen zu verstehn dient seiner Sprach' Erlernung.
Nur Sprachenkunde führt zur Weltverständigung,
Drum sinne früh und spät auf Sprachenbändigung.
Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis dahin in dir gebundnen Geist,
Der aufschließt unbekannt gewes'ne Weltempfindung,
Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung.
Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.

Indessen das alles zugestanden, bleibt doch noch die Frage übrig: warum müssen es denn gerade die alten Sprachen sein? thun die neueren nicht denselben Dienst? warum die Toten höher stellen als die Lebenden? Zur Beantwortung dieser Frage wird nun sehr häufig gesagt, daß Latein und Griechisch ganz besonders geeignet seien, den Geist des Schülers zu entwickeln, ihn denken und sprechen zu lehren. In der That wer wollte dies leugnen? und ist es nicht Thatsache, daß in unsern Gymnasien die formale Vorbildung des jugendlichen Geistes betrieben, wie manche glauben, nur gar zu sehr betrieben wird? Nur ist damit noch nicht bewiesen, daß nicht auch die neueren Sprachen, daß nicht insbesondere das Französische als eine Sprache von hervorragend logischer Anlage, „so durchsichtig, aber auch so unbiegsam wie Krystall", zu demselben Zweck mit großem Nutzen zu gebrauchen und wenigstens zur Vorbereitung gewisser Berufsarten an Stelle der alten Sprachen zu verwenden sei, ja daß nicht gerade dieser Weg zur höheren Bildung ganz eigentümliche Vorzüge für sich geltend machen könne. Auch die Berufung darauf, daß das Lateinlernen die beste Vorbereitung für das Erlernen der neueren Sprachen sei, kann nicht so ohne weiteres als richtig und ausreichend angesehen werden; es haben sich schon Stimmen aus der pädagogischen Welt erhoben, welche die neueren Sprachen vorangestellt wissen wollten, und in der That ist die praktische Förderung, welche die lateinische Sprache dem Erlernen des Französischen leisten soll, nicht so gar hoch an-

zuschlagen. Daß endlich zum Verständnis vieler allgemein gebräuchlichen Ausdrücke Kenntnis des Lateinischen und Griechischen wünschenswert sei, ist zwar ganz richtig, aber doch nicht entscheidend; woher Aneroid und Philatelismus kommt, müssen auch Philologen sich ausdrücklich sagen lassen.

Wollen wir den klassischen Studien in unserer Zeit ihre Berechtigung wahren, so müssen wir tiefer in das Wesen der Sache hineingreifen, um den entscheidenden Gesichtspunkt zu gewinnen, es wird sich dann sofort ergeben, daß dieser Gesichtspunkt nur der historische sein kann. Mögen die andern Momente in ihrem Teil alle Beachtung verdienen, die Hauptsache wird doch darin liegen, daß wir das klassische Altertum in seiner geschichtlichen, unleugbaren und unverrückbaren Bedeutung auffassen und daraus die leitenden Gesichtspunkte für Beurteilung und Behandlung der klassischen Studien auch in der Schule zu gewinnen suchen.

Es mag sehr trivial klingen, wenn ich sage: es ist eine nicht abzuleugnende Thatsache, daß das Neue aus dem Alten hervorgegangen ist und auf dem Boden des Alten steht. Schon etwas anders wird es lauten, wenn ich den Schluß ziehe: also ist zum Verständnis des Neuen — und unter dem Neuen verstehe ich hier die ganze Entwicklung der europäischen Menschheit seit dem Untergang der alten d. h. der griechisch-römischen Welt — eine möglichst gründliche Kenntnis des Alten d. h. eben des griechisch-römischen Altertums nötig. Denn „die Alten, sagt Herbart, sind der Orientierungspunkt unserer Kultur und

darum das Studium der Jugend", und ganz besonders derjenigen Jugend, welche zum akademischen Studium sich vorbereitet. Wenn es wahr ist, daß die Geschichte eine Lehrerin der Menschheit ist, so gilt dies in besonderem Sinn von der Geschichte der Griechen und Römer. Denn von den alten Chinesen und Aegyptern, Phöniziern und Andern werden wir doch wohl nicht dasselbe sagen, sie sind für uns tot, höchstens starre Mumien. „Chinesische, indische, ägyptische Altertümer, sagt Goethe, sind immer nur Kuriositäten; es ist sehr wohl gethan, sich und die Welt damit bekannt zu machen, zu sittlicher und ästhetischer Bildung aber werden sie uns wenig fruchten." Dieser historische Gesichtspunkt ist freilich beim Betrieb der klassischen Studien nicht immer maßgebend gewesen; erst F. A. Wolf, B. G. Niebuhr, A. Boeckh haben eine historische Altertumswissenschaft begründet. Wenn es nun auch selbstverständlich ist, daß wissenschaftliche Gelehrsamkeit und Schulunterricht nicht identisch sind, daß insbesondere die Schule auf's vorsichtigste zusehen muß, ehe sie in ihrer Methode und ihren Zielen die akademischen Einflüsse auf sich wirken läßt, so wird doch in diesem Fall gesagt werden dürfen: es ist durchaus notwendig, daß die Schule diesen wissenschaftlichen, historischen Standpunkt sich aneigne, sich desselben immer klarer bewußt werde und demselben gemäß ihre Einrichtungen gestalte.

Aber da scheint nun ein erheblicher Einwand sehr nahe zu liegen. Wenn doch der Unterricht im Gymnasium von historischem Gesichtspunkt aus einzurichten ist,

warum macht man nicht den Unterricht in der Geschichte selbst zum Hauptfach, warum stellt man nicht gleich den Geschichtsunterricht in den Mittelpunkt des ganzen Lehrorganismus? Und wenn doch die Kenntnis des Alten nur Mittel zum Zweck, der Schlüssel zur Kenntnis und zum Verständnis des Neuen sein soll, warum hört man nicht auf, dieses Mittel zur Hauptsache zu machen, warum räumt man nicht sofort der mittleren und insbesondere der neuen Geschichte den größten Raum in der Schule ein, warum will man nicht den Zweck selber entschieden in den Vordergrund stellen? Und da es doch der historischen Betrachtung vor allem auf den Inhalt, die Sache, nicht auf die Form, die Sprache ankommt, kann man nicht dasselbe, ja noch mehr erreichen, wenn man das Altertum der Jugend durch fleißiges Lesen von Uebersetzungen nahe bringt?

Dagegen daß man die Geschichte selbst und also insbesondere auch die mittlere und neuere zum Hauptfach des Gymnasiums macht, wie dies sogar schon von philologischen Schulmännern vorgeschlagen worden ist, erheben sich die gewichtigsten Bedenken. Man wird nicht behaupten wollen, daß die Geschichte im Sinn und nach der Methode der wissenschaftlichen, akademischen Gelehrsamkeit betrieben werden solle. Die Erfahrung zeigt, daß die Jugend bis zu den spätesten Stufen des Gymnasialkursus noch nicht die Reife der Auffassung und des Urteils zu haben pflegt, um auf die Höhe des vollen, adäquaten historischen Verständnisses sich zu erheben. Und zudem: der Schüler hätte dabei zum größten Teil sich hörend, aufnehmend zu ver-

halten, er hätte selbst dabei zu wenig zu thun; denn ein Zurückgehen auf die Quellen des Mittelalters und der Neuzeit würde auf unüberwindliche, zum Teil schon in äußeren Umständen liegende Hindernisse stoßen. Der Schüler soll aber bei allem, was er lernt, auch selbst etwas zu thun haben, nicht bloß hören, aufnehmen, sich unterhalten und allenfalls auch langweilen lassen. Ebensowenig aber als wir aus der Geschichte überhaupt das Hauptfach machen können, ist es möglich, die neuere Geschichte an die Stelle der alten zu setzen. Einmal schon deshalb nicht, weil für die neuere Geschichte den Lehrern wie den Schülern die Quellen nicht so zur Hand sind, wie für die alte: wer wollte verlangen, daß z. B. die umfassenden Werke von Ranke und Droysen, von Sybel und Häusser u. A. oder gar die Originalquellen selbst, Chroniken, Urkunden, Aktenstücke aus den Archiven den Schülern in die Hand gegeben werden? Das Archiv der alten Geschichte dagegen ist in seinen wichtigsten Partien auch der Schule zugänglich: wer Herodot, Thucydides, Xenophon, wer Homer und Sophokles, wer Cäsar, Livius, Tacitus, wer Demosthenes und Cicero gelesen und zwar im Original gelesen hat, ist eben damit schon in eine nähere intellektuelle und moralische Verbindung mit diesen Schriftstellern und dadurch mit dem griechischen und römischen Altertum getreten, wie es einem modernen Historiker gegenüber nicht wohl denkbar ist. Zudem aber: während die neuere Geschichte ein selbst dem geübten Auge des Forschers schwer zu durchschauendes Gewebe und Gewirr unendlich vieler

unendlich mannigfaltig durcheinanderlaufender Ursachen und Wirkungen darbietet, während in der neueren Zeit die Erforschung der Verhältnisse und Ereignisse, aus welchen der Gang der Geschichte sich zusammensetzt, eine Menge von Vorkenntnissen aus anderen Gebieten erfordert, liegt die alte Geschichte verhältnismäßig einfach und abgeschlossen vor uns. Man vergleiche doch z. B. ein Buch wie das von Ranke über den Ursprung des siebenjährigen Kriegs mit den Kapiteln, in welchen Thucydides die Anfänge des peloponnesischen Kriegs darlegt: wie einfach und faßlich, auch für den Ungeübten, ist die Auseinandersetzung des griechischen Historikers, wie schwer zu verfolgen und festzuhalten sind die Kreuz- und Querbahnen, durch die uns der moderne Forscher — und wäre es selbst ein so unübertrefflicher Führer wie Ranke — zu führen hat! Alles Neue ist überdies für uns, weil es uns nahe liegt und mehr oder weniger die Sphäre unserer eigenen Existenz berührt, ein Gegenstand des Affekts, der Sympathie und Antipathie; dem Alten stehen wir unbeteiligt und ohne Vorurteil gegenüber, wir können es in seinem objektiven Sein mit Ruhe erfassen. Die neuere Geschichte ist zu vergleichen mit einer Kunst- und Industrie-Ausstellung, welche uns durch ihren Glanz blendet, durch ihren Reichtum verwirrt, durch die Berührung unserer Bedürfnisse und Wünsche unser Urteil von individuellen, subjektiven Instanzen abhängig macht; die Geschichte des Altertums ist eine Tempelhalle, in welcher die typischen Gestalten auf erhabenen Postamenten von einander geschieden

und daher leicht übersehbar und erkennbar aufgestellt sind, höchstens darin unser Urteil gefangen nehmend, daß sie wie großartige Werke der Bildhauerkunst uns noch größer erscheinen, als sie in Wirklichkeit sind, was aber gerade für den Jugendunterricht kein Fehler ist. Der Schauplatz der Begebenheiten der älteren Geschichte ist ein verhältnismäßig kleiner Teil der Erde; die politischen und sozialen Einrichtungen sind noch vielfach in einem Zustand der Ursprünglichkeit und Einfachheit, die Anschauungen überhaupt noch auf einen kleineren Kreis beschränkt, noch nicht von der Fülle, welche eine fortgeschrittene Kultur mit sich bringt, durchdrungen. Aus diesen Gründen also können wir weder die neuere Geschichte noch die Geschichte überhaupt zum Mittelpunkt des Unterrichts machen. Wenn wir es aber für nötig halten, die Jugend zu der Quelle selbst hinzuführen und uns nicht begnügen, sie mit dem Kunstsurrogat der Uebersetzungen abzuspülen, so beruht dies darauf, daß bei den Alten die Form, die Sprache so sehr mit ihrer ganzen Anschauung verwachsen ist, daß ohne die Kenntnis dieser Form auch der Inhalt nicht ganz und voll erfaßt werden kann, ja daß wir nur durch das Verständnis der Sprache diesen Inhalt in seiner ganzen Kraft und Fülle erfassen können. Ueberdies wird von der Jugend selbst das Lesen der Uebersetzungen ohne unser Zuthun besorgt, eben damit aber auch das Verkehrte solchen Thuns genugsam ins Licht gesetzt.

Wenn wir also auch die Geschichte nicht zum Hauptfach des Gymnasiums machen können, so müssen wir doch

daran festhalten, daß die Mitteilung und Begründung historischer Bildung die Hauptaufgabe des Gymnasiums ist. Ich sage ausdrücklich: historische Bildung, nicht: historische Kenntnisse, denn diese beiden sind wohl zu unterscheiden wie Bildung und Kenntnisse überhaupt. Wenn Maß und Art der Kenntnisse, welche im Gymnasium zu erwerben sind, ohne sonderliche Schwierigkeit zu bestimmen ist, so ist dies nicht so leicht, wenn es sich um Bildung handelt. Das positive Wissen, welches der Schüler sich anzueignen hat, ist in den Lehrbüchern enthalten, es steht schwarz auf weiß vor Augen und die Prüfungen sagen in nicht mißzuverstehender Weise, was die Schüler an Kenntnissen sich anzueignen haben. Bildung dagegen ist nicht nur an sich ein schwer zu definierender Begriff, sondern sie ist auch etwas, was in seiner Entwicklung unendlich ist, daher nicht in einem bestimmten Zeitpunkt gleichsam zum Stehen gebracht und nach Art und Umfang analysiert und registriert werden kann. Soviel aber ist zunächst festzustellen, daß Bildung ohne ein gewisses Maß von Kenntnissen nicht denkbar ist, daß also, wenn von historischer Bildung die Rede sein soll, auch ein gewisses Maß historischer Kenntnisse vorhanden sein muß. Aber nicht diese Kenntnisse dürften als das wertvollste anzusehen sein, was der Schüler aus dem Gymnasium mitnimmt. Das historische Wissen, welches wesentlich Sache des Gedächtnisses ist, geht zum guten Teil bald wieder verloren. Es wäre überhaupt eine fatale Sache, wenn man den Wert des Gymnasialunterrichts lediglich nach dem Quantum von lateinischem,

griechischem, mathematischem und anderem Wissen, welches der Schüler sich erwirbt, messen wollte. Reicht doch dieses Wissen bei den wenigsten dazu hin, ihnen später die Lektüre der Klassiker zu einer leichten und daher auch genußreichen und gesuchten Beschäftigung zu machen! Aber ich meine: so sehr unsere Examina unerläßlich und heilsam sind, das beste und wertvollste, was der Schüler mitnimmt, ist gerade das, was sich nicht herauskatechisieren und herausexaminieren läßt, und das ist eben die Bildung, die er im Lauf des Gymnasialkursus sich angeeignet hat und die, an sich freilich noch mangelhaft und unfertig, ein unschätzbarer Ausgangspunkt für weiteren Fortschritt, ein unendlich wertvolles Fundament für die Vervollkommnung geistigen Besitzes ist. Wenn ich nun diese Bildung eine historische nenne, so verstehe ich darunter das, daß der Einzelne auf Grund der Kenntnis des Altertums über die Thatsachen der Entwicklung der Menschheit, mögen dieselben in der Vergangenheit oder Gegenwart oder selbst in der Zukunft liegen, ein eigenes und vernünftiges Urteil hat und intellektuell und moralisch befähigt ist, zu dieser Entwicklung sein Scherflein beizutragen. Es ist im Grund dasselbe, was Livius in seiner Vorrede speziell in Beziehung auf römische Geschichte sagt: „darauf möge jeder ein scharfes Augenmerk richten, wie das Leben, wie die Sitten der früheren Zeit gewesen, welches die Männer und welches die Mittel, durch welche das Reich groß geworden ist; denn das macht das geschichtliche Wissen zu einem so wertvollen und fruchtbaren Besitz, daß man be-

lehrende Beispiele aller Art wie auf einem hellerleuchteten Monument vor sich sieht und daß man daraus für sich und das Ganze entnimmt, was nachahmenswert, und meidet, was im Beginn und Ausgang verwerflich ist." Wer nun hiezu befähigt ist, der besitzt historische Bildung, und zur Begründung einer solchen soll die Beschäftigung mit dem Altertum unsere Jugend anleiten. Freilich muß das, was die Schule giebt, in sehr bescheidenen Grenzen sich halten, teils wegen des unendlichen Umfangs des Stoffs und der Unzulänglichkeit der Altersstufe, teils wegen mannigfaltiger äußeren Hindernisse und Störungen. Aber wer eingehender mit den Alten sich bekannt gemacht hat, hat, um mit Hegel zu reden, „ein geistiges Bad, eine profane Taufe empfangen, welche der Seele den ersten Ton, die unverlierbare Tinktur für Geschmack und Wissenschaft giebt. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, welcher hier in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit hervortritt." Ich will nun nicht wiederholen, was schon unzählige Stimmen alles zum Lob der Alten gesagt und gesungen haben, nur auf zwei Eigenschaften möchte ich hinweisen, welche mir als ganz besonders wertvolle Züge in dem Bild des Altertums erscheinen und welche daher auch auf diejenigen, welche sich eingehend mit demselben beschäftigen, mehr oder weniger sich übertragen werden, zwei Eigenschaften, welche gerade unsrer Zeit besonders notthun: es ist dies die Objektivität und die Idealität, oder wenn ich es klassisch und

daher einfacher und klarer ausdrücken soll, wir finden bei den Alten zugleich das οἷόν ἐστι und das οἷον δεῖ εἶναι, wir sehen, wie die Dinge wirklich sind und wie sie sein sollen.

Die Objektivität der Alten zeigt sich schon in ihrer Sprache. Wohl hat jeder Schriftsteller seinen eigenen, individuell gefärbten Stil, Cicero spricht nicht wie Demosthenes, Livius nicht wie Thucydides oder Tacitus: aber wir haben doch weit mehr als bei den modernen Schriftstellern das Gefühl, daß es allen in erster Linie um die Sache zu thun ist, nicht um sich selbst, und während bei den Modernen das Ich nur zu sehr in den Vordergrund sich zu drängen pflegt, verschwindet bei den Alten das Subjekt des Schriftstellers hinter seinem Werk; wenn Thucydides und Tacitus einen eigentümlichen Ton anschlagen, so haben wir doch den Eindruck, daß sie nicht den Ruhm haben wollen, eine neue Stilart geschaffen zu haben, welche nach ihrem Namen genannt würde, sondern daß sie bestrebt sind, einem großartigen Gegenstand die entsprechende Form zu bereiten. Wie wohlthuend ist der Eindruck, den in dieser Beziehung die doch eigentlich nicht einfache und natürliche Sprache gerade eines Thucydides und Tacitus macht im Vergleich mit der doch so glänzenden Darstellung Moderner, wie z. B. eines Mommsen! Wie haben wir hier so deutlich den Unterschied von objektiver und subjektiver Gestaltung und Behandlung der Sprache und damit auch der Sache! Der Stil der alten Klassiker ist von dem Gegenstand, der Sache, nicht von

dem zufälligen Geschmack und der Eitelkeit des Autors, nicht von der Sucht, geistreich zu sein, oder von der Phrase, welche blenden will, geschaffen und beherrscht, darin ruht ja vor allem das, was wir klassisch nennen. Aber auch unsere Auffassung ist gegenüber den Sachen, welche wir bei den Klassikern finden, eine ungleich objektivere, der Wirklichkeit ungleich mehr entsprechende, als dies gegenüber von Ereignissen und Berichterstattern einer uns näher liegenden Zeit möglich ist. Die Grundbedingung aller Objektivität ist das Nichtvorhandensein des materiellen Interesses, ein solches aber haben wir nicht in Beziehung auf das klassische Altertum. Je entfernter uns eine Zeit liegt, desto weniger werden wir in ihrer Auffassung und Beurteilung von Vorurteilen und persönlichen Interessen geleitet sein und so finden wir, wenn wir nur wollen, bei den Alten die allgemein giltigen, immer sich gleich bleibenden Grundzüge und Gesetze der menschlichen Entwicklung, die wahrhaft objektiven Maßstäbe, nach welchen die Erscheinungen der Geschichte in jeder Periode immer wieder zu messen und zu beurteilen sind. Gegenüber dem die Signatur der modernen Zeit bildenden Subjektivismus und Individualismus, welcher gegenwärtig z. B. in unserem politischen Parteiwesen einen so unerfreulichen Ausdruck findet, ist es sehr heilsam, ein Gegengewicht zu haben und insbesondere der Jugend zu gewähren durch die Hinwendung zu einer Geschichte, welche wir noch ganz anders als der große römische Historiker sine ira et studio betrachten können. Nicht die oft so unwahren und unsach-

lichen Interessen des Tages sind es, die hier die Augen blenden, den Sinn verwirren, das sittliche Gefühl abstumpfen, sondern es sind unentstellt durch Parteivorurteile die ewigen Formen und Gesetze der Geschichte, welche uns in objektiver Wahrheit entgegentreten und uns befähigen, die Erscheinungen der Geschichte überhaupt zu begreifen, und es ist nicht der geringste Nutzen, daß in dieser Nährung und Pflege des Sinnes für das Objektive ein starkes sittliches, erziehendes Moment liegt.

Und wie die Objektivität gewonnen wird durch die Entfernung der Zeiten, so auch das zweite, was einen Hauptzug und einen Hauptvorzug in dem Bild der Alten ausmacht, die Idealität.

„Wenn wir uns dem Altertum gegenüberstellen, sagt Goethe, und es ernstlich in der Absicht anschauen, uns daran zu bilden, so gewinnen wir die Empfindung, als ob wir erst eigentlich zu Menschen würden.“ Der griechische Geist ist Maß und Ziel, Klarheit und Heiterkeit, den Griechen war das Schöne in voller Ausgestaltung wie wiederum in geschmackvoller Beschränkung der Lebensodem, der sie erfüllte, das Element, in welchem sie ihr Dasein verlebten, das griechische Leben ist ein von poetischem Hauch umwehtes, der Jugendzeit des Einzelnen gleichendes Leben gewesen. „Achill, der poetische Jüngling, sagt Hegel, hat es eröffnet, Alexander d. Gr., der wirkliche Jüngling, hat es zu Ende geführt“, und „bis auf den heutigen Tag, sagt wiederum Goethe, haben die Gesänge Homer's die Kraft, uns wenigstens für Augenblicke von der furchtbaren

Last zu befreien, welche die Ueberlieferung von mehreren tausend Jahren auf uns gewälzt hat". Die historischen Gestalten von Hellas erscheinen uns aus der Ferne der Jahrhunderte gesehen wie ideale Ausprägungen der Menschlichkeit in ihren edelsten Zügen, und diese Gestalten, die nicht mehr unter uns wandeln, auf welche wir nicht das Wort anwenden können, daß der Prophet nichts gilt in seinem Vaterland, die aber seit Jahrtausenden auf die Menschheit ihre energische und fruchtbare Wirkung ausgeübt haben und noch ausüben, sie enthalten für uns das Höchste, was in der Sphäre vergeistigter Sinnlichkeit die Menschheit je hervorgebracht hat. Freilich das Mikroskop des Kritikers entdeckt auch an diesen Gestalten Mängel und Flecken, aber trotz allem wird es so bleiben, daß ein Perikles uns in idealerem Nimbus erscheint, als selbst die größten Staatsmänner der Neuzeit, daß Redner wie Demosthenes und Cicero weit edlere Gefühle in uns erwecken als selbst Eduard Lasker und Eugen Richter, und es wäre nicht wohlgethan, wollten wir im Unterricht diesen idealen Nimbus zerstören und an seine Stelle ohne weiteres die nackte nüchterne Wirklichkeit setzen, ein Thun, welches ja oft genug auf allzu subjektiven Motiven beruht, um selbst im Sinn der höheren Wissenschaft unbestrittene Berechtigung zu haben.

Und wenn die Griechen uns das Jugendalter der Menschheit vergegenwärtigen, so sehen wir in der Geschichte der Römer „die saure Arbeit des Mannesalters der Geschichte". Bei den Römern finden wir ja nicht die

unendliche Anmut, die selbst im Leichtsinn unverlierbare Liebenswürdigkeit des athenischen Naturells, wohl aber die Selbstbewußtheit und Entschiedenheit des Mannes, welcher bei allem Bewußtsein seines persönlichen Werts doch sein Ich dem Allgemeinen unterordnet und mit prosaischer, aber praktischer Verständigkeit im Staats- und Rechtsleben das Großartigste schafft, was je ein Volk auf diesem Gebiet geschaffen hat. Es scheint fast ein Widerspruch zu sein, wenn man verlangt, daß man sich für ein so nüchternes, prosaisches Volk wie die Römer begeistere und wie sollte die Jugend gerade dazu angethan sein, den man kann sagen einseitigen Sinn für Realität, wie er den Charakter der Römer ausmacht, zu bewundern? Aber alles, was echt menschlich und zugleich in seiner Erscheinung und seinen Wirkungen großartig ist, erweckt Bewunderung und Begeisterung und wenn wir das sittliche Moment in Betracht ziehen, welches darin liegt, daß die Anschauung solcher vollen Charaktere auch wieder für den eigenen Charakter bildend sein muß, so werden wir wohl sagen dürfen, daß auch die römische Welt zur Förderung der Idealität ihr volles Maß beizutragen berufen ist. Und wenn es vor allem die Sphäre des Staats, der Politik ist, von der hier eine vielseitige und gesättigte Anschauung gewonnen wird, so daß bei allem Wechsel der Verhältnisse Rom für alle Zeiten den großartigsten Typus politischer Entwicklung darbietet, so kann die Gewinnung eines solchen Bildes mit seinen Mahnungen und Lehren gerade für un-

sere politisch unsichere und zerfahrene Zeit nur heilsam wirken.

Aber um solche Früchte aus der Kenntnis des Altertums zu ernten, muß ein möglichst reicher Strom seiner Elemente in unsere Gegenwart hereingeleitet werden; die Geschichte kann nur dann ihre volle Wirkung auf die Gegenwart ausüben, wenn wir die Vergangenheit als eine lebendige, von wirkenden Persönlichkeiten erfüllte klar und deutlich vor uns sehen. Das wird nicht erreicht durch trockene Lehrbücher und Kompendien, selbst nicht durch umfassendere sekundäre Geschichtsquellen; hiezu ist nötig, daß man zu der Quelle selbst hingehe und aus dem Vollen schöpfe. Erkennen, lernen, mit dem Verstand erfassen kann man auch das Unpersönliche und Tote, aber eine persönliche Anziehung und Begeisterung kann man nur empfinden für das Persönliche und Lebendige. Zu vollen Persönlichkeiten aber werden uns die Alten eben dadurch, daß wir zu ihnen gehen, sie selbst gleichsam hören und sehen, mit ihnen in lebendigen Verkehr treten. So wird das Studium der Alten nicht bloß ein Studium der Worte und Sachen, sondern ein Studium der Personen, mit welchen wir in einen moralischen Kontakt treten und welche uns daher näher stehen, als selbst die Menschen der Gegenwart. Denn in der That — stehen uns nicht die Griechen innerlich näher, als unsere nächsten Nachbarn, die Franzosen? Damit das Große des Altertums nicht Gegenstand leerer Spekulation bleibe, sondern uns zu Leben und That auffordere und uns zu Leben und That werde,

dazu begeben wir uns in die unmittelbare Gesellschaft der Alten, dazu lesen wir die klassischen Schriftsteller.

Ich weiß nun recht wohl, daß das Bild, welches ich entworfen habe, der Wirklichkeit keineswegs immer entspricht, mehr das οἷον δεῖ εἶναι als das οἷόν ἐστι darstellt. Diesem Bild entspricht vielfach nicht nur nicht die Behandlung des Unterrichts durch die Lehrer und die Lernbegierde und Bemühung der Schüler, sondern es ist auch gar nicht möglich, innerhalb der Zeit des Gymnasialkursus solche Wirkungen allseitig hervorzubringen. Allein die Schule soll ja auch nur vorbereiten, die Elemente und Grundlagen bieten, es soll ja nur ein Same ausgestreut werden, welcher in der Zukunft aufgeht. Non scholae sed vitae. Wer, wie schon bemerkt, den Wert des klassischen Unterrichts nur nach dem Quantum von Kenntnissen schätzen wollte, welche der Abiturient mitzunehmen pflegt, würde einen sehr ungenügenden Maßstab anlegen. Denn die eigentliche Frucht dieser Beschäftigung geht erst in späteren Jahren auf, ja oft erst im Gegensatz gegen eine öde Wirklichkeit, welche dem Ideal der Humanität abgewandt ist, besinnt sich der Mann wieder zu seiner eigenen Beruhigung auf die humanen und idealen Momente, welche er in der Schule in sich aufgenommen hat und welche vielleicht Jahre lang nicht zu seinem vollen Bewußtsein gekommen sind, ja man wird auch das sagen können, daß unendlich vieles Antike, was einen integrierenden und vielleicht den besten Teil der Zeitbildung und unserer eigenen Bildung ausmacht, sich mit dem Modernen

verschmolzen und identifiziert und wohl gar das Zeichen und die Erinnerung seines Ursprungs verloren hat und daß so die Alten selbstlos fortwirken, auch wo man ihnen zu keinem Dank sich verpflichtet glaubt. Nur die Kurzsichtigkeit, welche sofort sichtbare und greifbare Früchte ausgereift sehen und wo möglich aus dem Treibhaus beziehen möchte, wird von diesem Gesichtspunkt aus die klassischen Studien bekämpfen.

So erblicken wir denn in dieser wenn auch elementaren Begründung historischer Bildung den Hauptzweck des Gymnasiums, so daß alles andere Lehren und Lernen, welches sich mit Form und Wort beschäftigt, nur als Mittel zum Zweck angesehen werden kann und von diesem Gesichtspunkt aus einzurichten und zu behandeln ist. Ohne auf die Methodik hier näher einzugehen, will ich nur bemerken, daß namentlich in den jüngeren Klassen jedes Uebermaß subtiler Grammatik, in den älteren die Einflüsse akademischer Spezialtechnik fern zu halten sind, z. B. eingehende Behandlung der Sprachwissenschaft, philologische Kritik u. drgl. nicht ins Gymnasium gehört; auch könnte, wie ich glaube, durch eine andere Verteilung einzelner Fächer mehr Einheit und Einfachheit im ganzen Unterrichtsplan hergestellt werden. Wenn es eben darauf ankommt, die Fächer des Gymnasiums zu einer möglichst engen Verbindung, einer Einheit, Synthesis zusammenzuschließen, so wird dies gerade dadurch am sichersten erreicht werden, daß man den historischen Gesichtspunkt durchführt. Latein und Griechisch bilden ja ohne-

dies ein zusammenhängendes Ganzes, dessen innere Geschlossenheit auf der Sache selbst beruht, aber auch andere Fächer sind diesem Ziel möglichst dienstbar zu machen: in der Geschichte wird lange Zeit, ich möchte sagen bis zur (IX. Klasse) Prima, der Hauptnachdruck auf die alte Geschichte fallen, auch die Geographie kann der Geschichte näher gebracht werden; die Religion ist wesentlich in historischer Richtung zu behandeln. Wenn nun aber andere Fächer wie namentlich neuere Sprachen und Mathematik in diese historische Sphäre sich nicht einfügen wollen, so ist dafür noch ein anderer Gesichtspunkt in Rechnung zu nehmen: ich meine zunächst nicht den praktischen Nutzen, welchen diese Fächer gewähren, sondern die psychologische Berechtigung, welche darin liegt, daß sie gewissen Anlagen des menschlichen Geistes entsprechen. Es handelt sich nicht bloß um die Synthesis der Fächer unter sich, sondern um die Synthesis dieser Fächer einerseits, der menschlichen Anlagen andrerseits. Inwiefern diese letztere Synthesis auf die genannten Fächer und überhaupt auf die Fächer des Gymnasiums zutrifft, ist eine Frage, welche ich heute nur andeutungsweise berühren kann.

Die Neuzeit hat noch andere Wege gefunden, um in die Jugend Bildung zu pflanzen, es giebt noch andersartige Anstalten, welche, jede in ihrer Weise, dieses Ziel verfolgen; weit entfernt, diese anderen Wege schmälern zu wollen, müssen wir doch daran festhalten, daß unser Weg immer noch ein guter und richtiger ist und daß immer noch das Wort Goethe's gilt: „Wenn unser Schulunter-

richt immer auf das Altertum hinweist, das Studium der lateinischen und griechischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden."

III.

Schule und Haus.

Als charakteristisch für unsere Zeit könnte man zwei Richtungen bezeichnen, welche zwar, wie es scheint, im Gegensatz zu einander stehen, welche aber doch beide gleich stark sich geltend machen: einerseits das Bestreben, Unterschiede auszugleichen, zu ebnen und zu nivellieren, andererseits das Bestreben, die Unterschiede gerade zum vollen Bewußtsein zu bringen und, was Jahrhunderte lang friedlich zusammenging und zusammengehen zu müssen schien, zu trennen und auseinanderzuhalten. Alle Welt strebt gegenwärtig mit auffallender Bemühung nach Bildung, und so verschiedenartiges man auch mit diesem vieldeutigen Namen bezeichnen mag, so ist doch Thatsache, daß durch die Ausbreitung der mannigfaltigsten Kenntnisse mit Erfolg auf eine gewisse Ausgleichung der sozialen Unterschiede hingearbeitet wird, welche schon in der äußeren Erscheinung der Menschen sich unverkennbar ausprägt. Gleichheit der bürgerlichen Rechte, Aufhebung traditioneller Privilegien, ausgedehntere Teilnahme Aller an den öffentlichen Angelegenheiten, reichere Mitteilung von allerlei

Bildungselementen, dies und ähnliches kann nicht verfehlen, die verschiedenen Schichten der Gesellschaft einer gewissen Nivellierung mehr und mehr zuzuführen. Andererseits ist man bestrebt, solchen Gebieten, welche man bisher gewohnt war als eng mit einander verbunden zu betrachten, eine gesonderte Stellung anzuweisen: Kirche und Staat, Kirche und Schule, die Konfessionen und Kirchen im Verhältnis zu einander, die sozialen Gliederungen, die Staaten und Nationalitäten treten mehr auseinander, ja treten einander vielfach schroff, feindselig gegenüber, und man sucht auf allerlei Wegen nach den Formeln, welche eben auf Grund der Besonderung die Verhältnisse der verschiedenen Potenzen zu einander zum Ausdruck bringen und regulieren sollen. Wo es sich nun um äußere, räumliche oder zeitliche Verhältnisse handelt oder wo eine nach dem Buchstaben des Rechts sich vollziehende Auseinandersetzung statthaft ist, da ist die gesuchte Formel, wenn auch oft schwer, doch immerhin zu finden; wo aber auf die moralische Seite der Schwerpunkt fällt, wo das sittliche Wesen der Beteiligten und damit das unteilbare Ganze der Persönlichkeit in Betracht kommt, da ist eine Zerreißung der Einheit in mehrere Teile ein Unding. In solcher Einheit aber stehen naturgemäß Schule und Haus, sofern sie beide mit der Erziehung und Bildung der Jugend zu thun haben; in physischen, konventionellen, selbst intellektuellen Dingen ist die Arbeit unter beide nicht gleich verteilt, in allen diesen Beziehungen läßt sich eine Scheidung und eine Bestimmung der Grenzen denken und ausführen, in moralischer Hinsicht

aber sind beide gleich interessiert und gleich beteiligt, in dieser Beziehung wäre eine Scheidung unausführbar und der Versuch einer solchen im höchsten Grad verderblich für die Erreichung der letzten Zwecke, welche beide verfolgen. In der Theorie nun wird diese Notwendigkeit des Zusammenhaltens und Zusammenarbeitens kaum von jemand bestritten werden, aber „leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen“: in Wirklichkeit wird die Konsequenz jener theoretischen Anerkennung keineswegs immer gezogen. Es giebt so gar manches, was die Familie auszusetzen hat an der Schule, es giebt auch mancherlei, was die Schule in dem Verhalten des Hauses gern anders haben möchte, und nicht selten macht sich in der gegenseitigen Beurteilung zu beiderseitigem Schaden jene Einseitigkeit geltend, an welche das Gleichnis vom Splitter und Balken erinnert. Unsere Zeit ist nicht bloß eine kritische, sondern auch und ganz besonders eine kritisierende Zeit. Wo aber Kritik geübt wird vom Standpunkt mangelhafter Kenntnis des Bestehenden, des Möglichen und Nötigen, wo zugleich die kritisierenden Stimmen so zahlreich, so mannigfaltig, so widersprechend sind, wie das immer da der Fall sein wird, wo das ganze Publikum mitzusprechen sich berufen glaubt, da wird es den Kritisierten oft schwer, ja unmöglich gemacht, in allen Aeußerungen der vox populi noch die vox dei zu erblicken. Es läßt sich nicht verkennen: das Gymnasium ist gegenwärtig nach verschiedenen Seiten hin in die Notwendigkeit eines Kampfes, in die Lage der Notwehr hin-

eingestellt; insbesondere wird ihm auch der Vorwurf gemacht, daß es die berechtigte Sphäre der Familie schmälere durch zu hoch gespannte Anforderungen an die Schüler; es führt das auf die so höchst fruchtbare Ueberbürdungsfrage mit ihren Töchtern. Ich möchte daher den, wie ich hoffe, zeitgemäßen Versuch machen, das Verhältnis, in welchem Schule und Haus zu einander stehen bezw. stehen sollen, sowohl allgemein, prinzipiell, als auch mit Rücksicht auf gewisse praktische Konsequenzen einer Erörterung zu unterziehen.

Schule und Haus teilen sich in das Geschäft der Erziehung und Heranbildung der Jugend, aber nicht in gleichem Umfang und nicht in gleicher Weise; es findet statt ein Unterschied in der Zeit, ein Unterschied in der Art der Wirksamkeit und ein Unterschied hinsichtlich der Sachen, mit welchen beide zu thun haben. Vor allem: das Haus hat zeitlich den Vortritt und dadurch, wenn es richtig verfährt, einen großen Vorteil. Sechs bis sieben Jahre lang ist das Kind dem Haus, den Eltern allein überlassen: wie vieles kann, wie vieles muß da geschehen, wodurch dem Kind, auch abgesehen von der natürlichen Vererbung von allerlei Eigenschaften und Eigenheiten, von Talenten und Bestrebungen, schon eine bestimmte Richtung, sei es zum Richtigen oder Verkehrten, zum Guten oder Schlimmen, gegeben wird. Wie unendlich mächtig ist schon das natürliche Gefühl der Zusammengehörigkeit, noch gesteigert dadurch, daß das Kind, sobald es anfängt seiner selbst sich bewußt zu werden, die Vorstellung haben muß,

daß es alles, was es für sein physisches und geistiges Wohlergehen empfängt, den Eltern verdankt, daß es selbst aber noch nicht imstand ist, auch nur das geringste sich selbst zu verschaffen. Die Bedürftigkeit und Abhängigkeit, dazu Empfänglichkeit und Bildsamkeit des Kindes giebt den Eltern, giebt in den ersten Jahren namentlich der Mutter eine Gelegenheit und ein Vermögen der Einwirkung in die Hand, deren Tragweite gar nicht ermessen werden kann. Unter diesem Einfluß nimmt nun schon das kleine Kind eine unberechenbare Fülle von Vorstellungen und Gewohnheiten an, welche in den der Schule vorangehenden Jahren Zeit genug finden, um sich einigermaßen festzusetzen, zu einem gewissen Ganzen sich zusammenzuthun, eine gewisse Stärke und Härte zu erreichen und so eine Art von Charakter hervorzubringen. So wird das Kind der Schule übergeben nicht bloß ausgerüstet mit einer gewissen Anlage zum Lernen, sondern auch mit einer gewissen Zahl von Vorstellungen, Gewöhnungen, Eigenschaften, so tritt es ein in eine Sphäre, in welcher nun ein wesentlich anderer Ton herrscht. Für die Eltern ist bei der Behandlung der Kleinen in der Regel eben die eigene Ansicht von gut oder schlimm, richtig oder verkehrt, passend oder unpassend maßgebend und wer fordert darüber von ihnen viel Rechenschaft? In der Schule ist es ein allgemeines Gesetz, eine gemeinsame Norm, wornach der Lehrer sich und den Schüler zu richten hat, und der Lehrer ist für die Erfüllung dieser gesetzlichen Forderungen verantwortlich. Zwischen Eltern und Kindern ist, wenig-

stens in den frühesten Jahren der Kindheit, das persönliche Verhältnis allein maßgebend, in der Schule treten gewisse sachliche Zwecke und Aufgaben hervor, da hört das Kind auf, um seiner Person, seines bloßen Daseins willen etwas zu sein, es wird geschätzt nach dem, was es leistet und verdient; im Haus kann und muß das Gefühls- und Gemütsleben des Kindes gehütet und gepflegt werden, in der Schule tritt mehr ein verstandesmäßiges, nicht von Lust oder Unlust abhängiges, sondern vom Zweck, der Sache gebotenes Thun ein; im Haus ist das Kind in einem kleinern Kreis, welcher durch eigene Anschauungen und Sitten bewegt und bestimmt wird, in der Schule hat es um der allgemeinen Ordnung willen vieles zu thun und zu lassen, was an sich dem einzelnen freigegeben werden könnte; dort hat das Kind in der Liebe zu den Eltern das Rechte zu thun, hier hat es dem Gesetz, der Pflicht zu folgen; dort kann auch bei Schwächen und Fehlern Nachsicht und Verzeihung eintreten, ohne daß die allgemeine Ordnung gestört würde, hier verlangt das allgemeine gleiche Gesetz den Ernst und nötigenfalls die Strenge; dort herrscht oft willkürliches Belieben, unbewußte Laune, hier soll durchaus zielbewußte Leitung, auf Prinzipien beruhende Behandlung stattfinden; dort hat noch das Spiel seine weitgehende, fast alles ausfüllende Berechtigung, hier wäre es völlig verkehrt, aus der Arbeit ein Spiel zu machen, anstatt den noch kindischen Sinn zum Ernst der Arbeit heraufzuziehen, und wenn Hegel sagt, das vernünftigste, was die Kinder mit ihrem Spiel-

zeug machen können, sei, daß sie dasselbe zerbrechen, so verlangt dagegen die Schule, daß sie womöglich gar nichts mehr verbrechen. Es ist aber für den Menschen durch seine natürliche Entwicklung geboten, daß er aus dem patriarchalischen Kreis der Familie, aus den engen, aber gemütlichen Schranken des Hauses übergehe in die Räume der Schule, welche schon durch ihre äußere Erscheinung die strenge Gleichmäßigkeit der Regel ankündigen, zugleich aber den Uebergang in die Sphäre einer mehr eigenen Willensbethätigung bedeuten, und der Knabe muß in diese Räume übergehen nicht bloß des Lernens wegen, sondern auch um der sittlichen Entwicklung willen. Und hier komme ich nun auf einen Punkt, welcher neuerdings zum Gegenstand vieler Debatten gemacht worden ist, auf die Frage, in wie weit und in welcher Weise gerade die Erziehung die Sache der Schule sei.

In dieser Beziehung sind dem Gymnasium — aber ihm nicht allein, nur vorzugsweise — neuerdings schwere Vorwürfe gemacht worden, wobei man zum Teil auf frühere Zeiten zurückweist und meint, es sei vor dreihundert Jahren anders und besser gewesen. Auf die Erziehung zur Frömmigkeit legten ja freilich die Reformatoren, die Neubegründer unseres Gelehrtenschulwesens, den größten Wert; Luther und Melanchthon setzten die Schule in die engste Verbindung mit der Kirche und die pietas litterata, die mit der Wissenschaft Hand in Hand gehende Religiosität galt den Schulmännern jener Zeit als das höchste Ziel. Nun sagt man, im Vergleich mit jener Zeit sei eine

Degeneration der Schule, ein Abfall von der Idee eingetreten, indem man sich jetzt mehr oder eigentlich ausschließlich bemühe, der Jugend Kenntnisse beizubringen, anstatt in erster Linie den sittlich-religiösen Sinn zu pflegen und zu stärken; die hochangesehene Schule Herbarts verlangt, „daß der Jugendunterricht abgezogen werde von dem Streben nach bloßer Aufklärung und Erkenntnis, daß der Begriff des Erziehungsunterrichts, der Erziehungsschule zur vollen Geltung gebracht werde", und es wird dabei teils mehr nur das sittliche, teils auch das spezifisch religiöse, christliche Moment in den Vordergrund gestellt. Um die Berechtigung solcher Vorwürfe und Behauptungen würdigen zu können, muß man fragen: was ist denn eigentlich Erziehung, wem kommt sie vorzugsweise zu, der Schule oder dem Haus? Mag man nun Erziehung definieren wie man will, mag man mit Herbart sagen, das Ganze des pädagogischen Zwecks sei, die Tugend einzupflanzen, Tugend aber sei die in der Person zur beharrlichen Wirklichkeit gewordene Idee der inneren Freiheit, mag man also den Begriff philosophisch fassen, oder mag man vom christlichen Standpunkt aus sagen: die Erziehung müsse darauf hinarbeiten, „daß in dem zu Erziehenden Christus Gestalt gewinne", immer ist leicht zu sehen, daß die Erziehung eine Arbeit ist, welche nicht früh genug begonnen werden kann und welche daher schon geraume Zeit vor dem Beginn des Schulunterrichts, nämlich gleich da zu beginnen hat, wo das Kind, wenn auch noch nicht mit vollem Bewußtsein, unterscheiden kann, was gut und böse

ist. Somit fällt der Anfang der Erziehung jedenfalls der Familie zu und es ist dies um so schwerwiegender, als die ganze folgende Entwicklung so sehr häufig von dem abhängt, was das Kind in seinen frühesten Jahren im Elternhaus gesehen, gehört, gelernt und geübt, was es da zu thun und zu lassen sich angewöhnt hat. Jene Vorwürfe sind also, wenigstens in der Ausdehnung und Schärfe, die man ihnen häufig giebt, schon deshalb nicht berechtigt, weil ein Teil der Erziehung und zwar ein überaus wichtiger nach der Natur der Sache der Familie zufällt und in dieser auch weiter geführt werden muß, sie sind es aber auch deshalb nicht, weil ein wesentlicher Teil der Erziehung von der Schule wenn auch nicht als ihr erster Zweck, so doch vermöge ihrer ganzen Organisation in und mit dem Unterricht zustande gebracht wird. Was nämlich die Familie immer nur in beschränktem Maß und Grad bewirken kann, ist die Bildung des Charakters, die Begründung einer beharrlichen sittlichen Willensrichtung, also eben desjenigen Moments, welches in der Mitte der ganzen Erziehung steht. Denn wenn auch, wie schon bemerkt, die Einwirkung der Eltern, der Umgang und die Fühlung oder Reibung mit Geschwistern und sonstigen Angehörigen des Hauses von Anfang an manches beitragen mag zur Hervorbringung einer gewissen Willensrichtung und Willensgewöhnung, so reicht dies doch selbst in Familien, welche bezüglich der Einsicht in die Mittel der Erziehung und des Besitzes derselben bevorzugt und um die Erziehung ernstlich bemüht sind, nicht aus. Es reicht nicht aus, ein-

mal weil im Familienleben manche an sich nötige Forderungen abgeschwächt und so in ihrer sittlichen Wirkung gelähmt werden durch Liebe und Laune, durch Nachsicht der Mutter, durch geschäftliche Fernhaltung des Vaters, überhaupt durch allerlei Umstände, sodann nicht, weil die Familie einen zu engen, in sich gleichartigen Kreis bildet, als daß innerhalb desselben der Charakter die nötige Uebung und Schärfung finden könnte. Charakterbildung verlangt einen Gegensatz, gegen welchen der Mensch kämpfen und in seiner berechtigten Besonderheit sich zu erhalten suchen, welchem er aber auch seine unberechtigte Eigenheit unterwerfen muß. Um aber diese Wirkung hervorzubringen, ist ein Gemeinleben nötig, welches eine größere Verschiedenheit von Individualitäten umfaßt, um reichere Gelegenheit wie zur Stählung, so zur Brechung des eigenen Willens zu geben. Ein solches Gemeinleben ist nun in vollem Sinn freilich erst die Gesellschaft im großen, „es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt", aber ein Anfang, ein Stück davon findet sich schon in der Schule. Hier ist das objektive Gesetz, welches allein imstande ist, den kategorischen Imperativ, das Pflichtbewußtsein zur vollen Stärke der Wirkung zu bringen, hier ist eine geschlossene Ordnung, eine für alle gleiche Behandlung, von welcher nicht zu Gunsten des einzelnen abgegangen werden kann, hier ist regelmäßige Beschäftigung und gleichmäßige Gewöhnung, welche schon darin sich anzeigt, daß auch Sitzen und Stehen, Reden und Schweigen seine bestimmte Zeit hat und daß

das Reden wiederum in bestimmten, nicht willkürlichen, vom Dialekt, von Lässigkeit oder Zärtlichkeit eingegebenen Formen vor sich geht. Die Schule mit ihren Pflichten bildet den Beruf des Schülers, mit Beruf aber läßt sich die Vorstellung des patriarchalischen Wesens, wie es die Familie gestattet, nicht mehr vereinigen. Durch den Gegensatz, in welchem das Gesetz zum Willen des einzelnen steht, wird der Knabe sich erst dessen bewußt, was den Inhalt des Gesetzes bildet, und hier tritt auch schon der Moment ein, in welchem es sich entscheidet, ob er seinen eigenen Willen dem Gesetz unterordnet und so einen Schritt zur wahren sittlichen Freiheit thut oder ob er im Eigenwillen beharrt und dem Widerwillen der Natur gegen das sittliche Gesetz rechtgiebt. So trägt denn sicherlich die Schule zur Erziehung sehr wesentlich bei, aber deswegen ist es doch nicht richtig, wenn man behauptet, daß die Erziehung der erste, der Hauptzweck der Schule sei. Die Schule ist in erster Linie denn doch da, um zu unterrichten und es ist schließlich ein Spiel mit Phrasen, wenn man sagt, die Ansicht, daß die Schule als Unterrichtsanstalt auch Erziehungsanstalt sei, sei eine Verkehrung des Prinzips, welches seine Wahrheit darin habe, daß die Schule als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sei. Man schickt die Kinder in die Schule zunächst und zumeist, damit sie etwas lernen, Latein und Griechisch, Französisch und Mathematik u. s. w., in und mit diesem Lernen freilich auch Ordnung, Pünktlichkeit, Gehorsam, Fleiß und andere löbliche Eigenschaften sich aneignen. Das Unterrichten

gehört der Schule zuerst und ganz an, das Erziehen teilt sie mit dem Haus und wenn man die Schule in erster Beziehung eine Erziehungsanstalt nennt, so ist dies schon deshalb einseitig, weil ja doch die Eltern miterziehen und die Erziehung der Schule keineswegs überlassen. Die Schule ist also gar nicht imstand, beim Erziehen zu thun, was sie beim Unterrichten thut, nämlich nach ihren eigenen Prinzipien und Notwendigkeiten zu verfahren. Ja wenn die Ideen Plato's oder Fichte's von der gemeinsamen, öffentlichen, dem Kreis der Familie entrückten Jugenderziehung durchführbar wären, dann etwa könnte man die Schule als Erziehungsanstalt definieren, aber wer könnte die Durchführung solcher Ideen für möglich und nützlich halten?

Wenn nun aber doch die Schule zur Bildung des Charakters vorzugsweise beiträgt, so hat in Einem Punkt wieder die Familie einen großen Vorzug vor der Schule, einen Vorzug freilich, der leicht in einen Nachteil umschlagen kann, — darin, daß sie der Individualität, der in der Naturanlage beruhenden Eigentümlichkeit des einzelnen mehr Rechnung tragen kann. Wir wollen hier nicht fragen, ob es überhaupt eine solche von Natur vorhandene Individualität gebe, ob nicht der Mensch von Natur gleich einer leeren Tafel sei, auf welche alles und jedes geschrieben werden könne, wollen auch nicht fragen, ob die Eigentümlichkeit etwa nur einen sensualistischen Ursprung habe und lediglich durch sinnliche Einwirkungen hervorgebracht werde, auch das Rechen-Exempel, wie viel

angeboren und wie viel anerzogen, brauchen wir nicht aufzulösen, wir werden vielmehr von der Thatsache ausgehen, daß jeder Mensch von Geburt an seine mehr oder weniger kräftige Individualität habe und ebenso werden wir auch die Entwicklung und Ausbildung der Individualität als Ziel und Grenze der Erziehung und Bildung uns denken und nicht verlangen, daß der Mensch zu einem Rassen- und Massenwesen erzogen werde, welches von seines gleichen sich möglichst wenig unterscheide. Gerade in der energischen Individualität ruht die beste Kraft des Menschen, aus ihr gehen die bedeutendsten Wirkungen hervor. Freilich hat die Individualität kein unbedingtes Recht, ihre Richtung und Grenze ist ihr gegeben durch die Beziehung auf das Ganze der menschlichen Gesellschaft, welches nur eine auf sittlichem Boden stehende Eigentümlichkeit gestattet, so daß es die Aufgabe der Erziehung ist, das Besondere mit der allgemeinen Sittlichkeit in Einklang zu bringen. Ist es nun der Schule, welche von einem für alle gleichen Gesetz beherrscht wird und jedem dasselbe zu Teil werden lassen soll, möglich, zugleich auch die Individualität der einzelnen Schüler, ihre besonderen Anlagen und Qualitäten, ihre intellektuellen und sittlichen Besonderheiten zu berücksichtigen, ihnen nachzugehen und auf sie einzugehen, sie einerseits zu pflegen, andererseits zu beschränken, überhaupt sie in das richtige Geleise zu bringen? Das Ideal wäre ein Verfahren, wie es Max Piccolomini von dem Feldherrn Wallenstein rühmt:

Und eine Lust ist's, wie er alles weckt,
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß;
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort.

Indessen, wenn doch die Bildung, deren Mitteilung die Hauptaufgabe der Schule ist, wesentlich darin besteht, daß der Geist nicht in seiner reinen Besonderheit bleibe, sondern zur Aufnahme der allgemeinen geistigen und sittlichen Errungenschaften der Menschheit befähigt werde, so scheint die Forderung, daß die Schule stets die Individualität im Auge zu behalten habe, mit ihrem Wesen schwer vereinbar zu sein. Es hat Zeiten gegeben, in welchen die Pädagogik das Eingehen auf die Eigentümlichkeiten des Einzelnen zur Hauptsache der Erziehung machte. Bei Locke, Rousseau, Basedow, der ganzen philanthropinistischen Gesellschaft steht diese Forderung im Vordergrund, bald mit Besonnenheit, mit Rücksicht auf wirkliche Verhältnisse durchgeführt wie bei Locke, bald von einer die Natur verkennenden Ideologie ausgehend wie bei Rousseau, bald auf einer den Ernst des Lebens in ein Spiel verkehrenden Vertrauensseligkeit beruhend wie bei den Philanthropinisten. Soviel ist nun freilich richtig, daß auch in der Schule nicht jeder ganz gleich wie der andere zu beurteilen und zu behandeln ist. Es wird immer ein Unterschied gemacht werden zwischen fähigen und unfähigen, fleißigen und trägen, artigen und unartigen Schülern, und auch hier wird das suum cuique zutreffen müssen,

eine Nachlässigkeit, ein Verstoß gegen die Schulordnung wird, wenn auch vielleicht disziplinarisch, so doch nicht moralisch bei allen gleich zu behandeln sein und was die Fähigkeiten betrifft, so ist nicht zu leugnen, daß der eine z. B. mehr angelegt ist für die Erlernung von Sprachen, der andere mehr für die Erlernung von Realien, von Mathematik, daß überhaupt ein Schüler für das eine oder andere Fach weniger empfänglich, fast vernagelt ist, während er für anderes eine gute Fassungskraft besitzt, wenn auch die Formel für solche Verhältnisse schwer zu finden ist, eine Formel, welche vielleicht so ausgedrückt werden könnte, daß die allgemeinen Anforderungen bis zu der Grenze zu gehen haben, bei welcher das Talent anfängt. Allein eben was und wo das Talent ist, ist oft schwer oder doch nur nach langer Beobachtung zu erkennen und für den gemeinsamen Unterricht wird die erste Forderung doch immer die sein, daß alle Schüler auf möglichst gleichmäßige Weise beschäftigt und gefördert werden, zu welchem Zweck es die Aufgabe des Lehrers ist, „die mittlere Diagonale der vorhandenen Kräfte“ zu finden und nach ihr sich zu richten. Für den Lehrer ist nun einmal das Allgemeine maßgebend, wollte er allen Besonderheiten nachgehen, so würde er in Gefahr gerathen, nach Sympathie und Antipathie zu handeln und dem gefährlichsten Fehler zu verfallen, dem der Ungerechtigkeit und Parteilichkeit. Individualität gilt wohl auch unter Freunden, aber es ist eine Phrase, wenn man sagt, daß der Lehrer der ältere Freund des Schülers sei. Hier kann nun das Haus er-

gänzend eintreten. Jede Familie ist für sich schon ein Individuum, jedes Haus ist irgendwie von den andern verschieden, so daß schon hiedurch eine Grundlage für die Individualisierung gegeben ist. Und wenn doch die Kinder sehr häufig gerade in ihren Besonderheiten die Abbilder von Vater und Mutter sind, so werden die Eltern oft nur zu geneigt sein, Fehler und Schwächen zu übersehen oder gar zu hegen und zu pflegen, weil sie sich sagen, daß sie selber so sind oder so gewesen sind, und so wird oft auch die nicht richtige Individualität der Kinder genährt. Eben daher aber kommt es auch, daß nicht alle Eltern das richtige Verständnis und die nötige Rücksicht für die Allgemeinheit haben, welche die Schule zu vertreten hat. Es ist damit den Eltern eine gewisse Selbstbeherrschung auferlegt, die Pflicht, über dem Individuellen, welches in ihrer und ihrer Kinder Natur liegt, nicht zu vergessen, daß das alles als ein Besonderes hinter dem Allgemeinen zurückzutreten hat und daß, wenn jeder seine Individualität geltend machen wollte, nichts Allgemeines bestehen könnte. Ich brauche nicht hervorzuheben, daß die Eltern auch weit mehr als die Lehrer Gelegenheit haben, die Kinder in ihrem eigensten Wesen zu beobachten und kennen zu lernen, gerade diejenigen Seiten ihres Wesens zu erfahren, welche dem Blick des Lehrers oft absichtlich entzogen werden. Und so wird denn die Pflege der Individualität, wenn sie auch von der Schule nicht aus dem Auge gelassen werden darf, doch in erster Linie der Wirksamkeit der Familie zuzuweisen sein.

Es ergiebt sich aber auch aus allem bisher Gesagten, daß Schule und Haus helfend, fördernd, ergänzend zusammenzuwirken haben, nicht im Sinn einer äußerlichen Teilung der Arbeit, so daß das eine nur der Schule, das andere nur der Familie zufiele, sondern so, daß zu allem, was an der Jugend gethan wird, beide zwar zusammenstehen, immerhin aber manches vorzugsweise der Schule, anderes vorzugsweise dem Hause zufällt. Wenn es sich nun bei dieser Gemeinsamkeit der Arbeit fragt, in welcher Weise Zeit und Kraft der Schüler zu verteilen sind, so werden sich drei Sphären ergeben: eine solche, welche unbedingt von den Zwecken der Schule beherrscht wird, eine zweite, welche dem Hause zu reservieren ist, und eine dritte, in welcher Schule und Haus einander begegnen.

Daß die Schule eine gewisse, sagen wir die meiste Zeit des Schülers für ihre Zwecke in Anspruch zu nehmen hat, wird wohl von keiner Seite bestritten werden. Indem die Eltern ihre Kinder der Schule übergeben, verpflichten sie sich auch dazu, die Ordnungen dieser Anstalt ihrerseits zu wahren und zur Durchführung derselben mitzuhelfen. Dazu gehört also schon, daß sie für das rechtzeitige Erscheinen der Schüler Sorge tragen, daß sie nicht ohne Not, namentlich auch nicht um des bloßen Vergnügens willen, um Dispensation vom Unterricht nachsuchen, daß sie, wo wirkliche Abhaltung vorliegt, rechtzeitig Anzeige machen, bezw. vorher beim Vorstand die Erlaubnis einholen, daß sie für ihre Kinder nicht leicht eine Ausnahme,

etwa Verlängerung der Ferien, in Anspruch nehmen, daß sie nicht durch irgendwelche Einrichtungen und Veranstaltungen im Hause, durch Vergnügungen und Zerstreuungen die Schularbeit stören und hindern. Andererseits aber giebt es auch ein gewisses Maß von Zeit und Kraft der Schüler, welches die Schule dem Hause zu freier Verfügung einzuräumen hat. Die Schüler haben ihre Ferien und es wäre ein Widersinn, ihnen für dieselben ein großes Quantum von Arbeit aufzuladen; ebenso sollten, wie man neuerdings verlangt, die Sonntage von Arbeit frei sein. Aber auch sonst soll dem Schüler noch ein Teil seiner Zeit zu freigewählter Beschäftigung oder auch Nichtbeschäftigung übrig bleiben. Es giebt ja eine Menge Dinge, mit welchen eine solche freie Zeit immer noch ersprießlich ausgefüllt werden kann. Es erheben sich aber auch gewisse Schwierigkeiten, welche darin liegen, daß Familie und Schule nicht selten in ihrer Anschauung über die Art, die freie Zeit auszufüllen, differieren, daß die eine verurteilt oder wenigstens nicht für wünschenswert hält, was die andere für schön oder notwendig ansieht. Es sind hier besonders zwei Fragen ins Auge zu fassen: einmal sind alle diejenigen Beschäftigungen und Uebungen, welche die Eltern neben der Schularbeit für nützlich halten und als ein jedenfalls wünschenswertes Element der Bildung ansehen, auch vom Standpunkt der Schule aus zu billigen und zu wünschen? — sodann: in welchen Fällen hat wiederum die Familie recht, wenn sie glaubt, daß die Schule zu viel oder unrichtiges verlangt? Damit haben

wir die Sphären, in welchen beide Faktoren zusammenstoßen und bisweilen in scharfen Konflikt mit einander geraten.

Der in unserer Zeit so weit verbreitete und so stark sich geltend machende Bildungstrieb bringt es mit sich, daß nicht nur in der Schule die Zahl der Fächer sich erheblich vermehrt hat, sondern daß auch außer der Schule noch manche Uebung zur Herstellung einer möglichst vielseitigen Bildung für nötig gehalten wird. Ich rechne hieher: die Musik, das Tanzen, auch etwa das Reiten, den Zutritt zum Theater und zu gesellschaftlichen Vergnügungen, die Privatlektüre und selbst manches, was die äußere Erscheinung des Schülers betrifft. Keineswegs ist das Urteil über solche Dinge ein sicheres, allgemein festgestelltes. Was zunächst die Musik betrifft, so gilt ja gewiß immer das Wort Luther's, daß die Musica eine der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes, eine der besten Künste sei, daß sie eine halbe Disziplin und Zuchtmeisterin sei, so die Leute gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger macht, daß man die Jugend stets zu dieser Kunst gewöhnen solle, denn sie macht feine und geschickte Leute; und wie oft kommt es Einem zugut im Leben, wenn man etwas zu singen oder zu spielen versteht auf dem Klavier oder auf der Gittit. Aber wie oft geschieht es auch, daß Musik getrieben wird auch wo kein Talent ist und wo also mit Aufwand von viel Zeit doch nichts befriedigendes erreicht wird; ja wenn Hegel recht hat mit der Bemerkung, daß das musikalische Talent sich

am häufigsten in früher Jugend finde bei noch leerem Kopf und noch wenig bewegtem Gemüt, so wäre die frühe Entdeckung einer solchen Anlage nicht einmal immer eine Garantie dafür, daß sie auch noch später fortdauert, wohl aber oft dafür, daß die erzwungene Erlernung eines Instruments unnütze Zeit kostet und dem Lernenden wie der übrigen Menschheit zur Qual wird. Daß „die heutige Rücksicht auf einseitige Virtuosität im Gegensatz zu den älteren einfacheren und strengeren Weisen nicht gesund ist und Phantasie und Nerven übermäßig und einseitig erregt und daher auch abspannt", ist wohl mit Recht bemerkt worden. Mit der Musik verwandt ist die edle Tanzkunst. Auch diese ist ja an sich durchaus nicht zu verwerfen, aber mancher Schulmann wird die Bemerkung unterschreiben, daß dasjenige Semester so gut als verloren zu sein pflegt, in welchem der Tanzunterricht, zumal in gemischter Gesellschaft, genossen wird. Man wird in der Regel vom ersten Tag an die Wahrnehmung machen, daß die Gedanken der mit dem Tanzunterricht behafteten Schüler mehr und öfter als gut ist bei der Muse Terpsichore verweilen und bei den um sie her hüpfenden Grazien, und es ist für die tanzende Welt nur gut, daß man im Gymnasium auch die Griechen liest und nicht bloß an die Römer sich hält, welche bekanntlich an den Satz glaubten, daß ein vernünftiger Mensch überhaupt nicht tanze, solang er nüchtern sei. Im allgemeinen ist es eine Regel der sittlichen Diätetik, welche nicht ungestraft verletzt wird, daß jeder zu frühe Genuß ungesund

ist. Man fragt oft, woher bei der Jugend der vielbeklagte, sei es wirkliche oder vermeintliche Mangel, an Idealität, die Gleichgültigkeit gegen freigewählte ernstere Beschäftigung, z. B. Lektüre unserer Klassiker, eine gewisse Ermüdung, ja Blasiertheit komme? Die Klage ist nicht so neu wie man oft glaubt, sie ist auch in früheren Zeiten oft mit denselben Worten vorgetragen worden, aber so viel ist gewiß, daß die Gestattung von allerlei verfrühten Genüssen nicht nur eine schädliche Ueberreizung der Nerven mit sich bringt, sondern auch der Jugend den wahren Genuß raubt, welcher nur dann sich voll und rein einstellen kann, wenn er zur rechten Zeit gewährt und gewonnen wird. Ueber zierbengelische Modesucht in der äußern Erscheinung will ich nichts weiter sagen, der Gegenstand möchte in Töchterschulen von größerer Bedeutung sein, aber allerdings dürfte daran erinnert werden, daß auch in scheinbaren Kleinigkeiten Zucht und Vorsicht am Platz ist. Man hat z. B. schon darauf aufmerksam gemacht, daß es nicht wohlgethan sei, den Knaben zu früh eine Taschenuhr zu geben; sicherlich dauert einem mit einer Uhr ausgerüsteten Schüler oft die Stunde länger als den andern. Uebrigens dürfen wir es als eine segensreiche Einrichtung der Natur ansehen, daß verfrühte Forschur in den Augen jedes vernünftigen Menschen dem Fluch der Lächerlichkeit verfällt und so ihre Strafe selbst mit sich führt. Worauf aber noch besondere Aufmerksamkeit zu richten wäre, das ist die Privatlektüre der Schüler. Ich spreche nicht von unsittlichem, frivolem Lesestoff, ein

solcher wird sich ja auch zu Haus wenigstens nicht hervorwagen, ich meine die so äußerst zahlreichen und oft in der einnehmendsten Form dargebotenen belletristischen Schriften, welche oft ohne alles Recht als Jugendschriften auf den Markt gebracht werden. Wie oft begegnet man hier Büchern und Büchlein, die so recht dazu angethan sind, eine unglaubliche Gedankenarmut und Trivialität, innere Hohlheit und Unwahrheit zu verbreiten. Zuviel sollten überhaupt die Schüler, zumal die jüngeren, nicht lesen, sie haben in der Schule und für die Schule genug mit Büchern zu thun, der Bücherdurst führt leicht zu einer physisch und geistig schädlichen Ueberreizung der Phantasie und hat zur Wirkung, daß Kinder, die viele Bücher lesen, das Lesen ganz verlernen; denn in der Hast und Ungeduld, die nicht erwarten kann, wie „die Geschichte" ausgeht, überfliegen sie Wörter und Zeilen, und mancher, der eine Masse Zeug für sich gelesen hat, würde die Probe schlecht bestehen, wenn man ihm die Aufgabe stellte, auch nur eine Seite Deutsch richtig und deutlich laut vorzulesen oder den Inhalt des Gelesenen verständig und zusammenhängend wiederzugeben. Jedenfalls gilt hier das Wort Herbart's: „wir müssen die Knaben und Jünglinge lesen lernen, indem wir ihnen das Gute und Schöne zuführen, damit sie künftig das Geschmacklose und Unsittliche zurückstoßen." Es ist aber eben in allem, was die Disziplin angeht, die Mitwirkung des Hauses unerläßlich. Es kommt ja den Lehrern gar manches gegen die Ordnung Verstoßende, was außerhalb der Schule geschieht, nicht

zur Kenntnis, weit häufiger und leichter erfährt das Publikum davon; um nur eins anzuführen: wie können die Lehrer ohne ein peinliches Polizeisystem — für welches wir uns aber schönstens bedanken — wissen, ob ein Schüler an den Winterabenden, wo er nach Hause gehört, auch wirklich zu Hause ist oder sich an Orten herumtreibt, wo er nicht sein soll? Wenn man in solchen Dingen der Schule wegen mangelnder Aufsicht Vorwürfe macht, so wären diese in der That an eine andere Adresse zu richten.

Nun ist aber noch in der Kürze die Frage zu berühren: ob und wie weit das Haus berechtigt ist, von der Schule eine Mäßigung und Beschränkung der an die Schüler zu stellenden Anforderungen zu erwarten und zu verlangen. Damit sind wir bei der vielberufenen Frage von der Ueberbürdung angekommen, in welche gegenwärtig jede pädagogische Erörterung ein- und ausmünden zu müssen scheint.

Man nimmt gewöhnlich an, diese sog. Ueberbürdung sei ein Gewächs der Gegenwart, früher sei eine derartige Häufung von Anforderungen nicht dagewesen. Aber wenn man die Schulordnungen der früheren Zeit näher ansieht, so findet man, daß nicht nur die Zahl der Schulstunden — bei freilich weniger Fächern — nicht selten größer war als jetzt, sondern daß auch den Schülern oft eine längere häusliche Tagesarbeit zugemutet wurde. Es gab Schulmänner, welche, ohne im Publikum viel Widerspruch zu finden, behaupteten, eine 12stündige tägliche Arbeit sei für

die älteren Schüler nicht zuviel — und früher gab es noch keine regelmäßigen Ferien. Wer dürfte heutzutage so etwas verlangen? Ueberhaupt wird ja die Sache gar oft übertrieben, gleich als ob die Jugend mit dem Besten, was sie aus der Hand des Schöpfers erhalten, dem Moloch einer pedantischen und rigorosen Lehr- und Schulordnung geopfert würde, so daß man an die Worte Goethe's erinnert wird:

Opfer fallen hier,
Weder Lamm noch Stier,
Aber Menschenopfer unerhört.

Es ließe sich wie gesagt nachweisen, daß man mit der Zeit in den Anforderungen mäßiger geworden ist, aber die Mäßigung darf auch das Maß nicht überschreiten. Wenn in der Bestimmung der Quantität und Qualität der Aufgaben Mißgriffe gemacht worden sind und werden — und daß dies geschehen kann, wird niemand leugnen, so kann der Grund teils in der Organisation der Schule liegen, teils in unrichtigem Urteil der Lehrer, teils in der Qualität der Schüler. Die Erfahrung zeigt, daß gerade sehr eifrige und gewissenhafte, besonders auch jüngere Lehrer in die Versuchung kommen, viel, bisweilen zu viel zu verlangen. Im allgemeinen aber sind neuerdings offizielle Bestimmungen getroffen worden, welche teils eine Erleichterung der Examina, theils eine maßvolle Behandlung der Hausaufgaben bezwecken. Wenn man nun sich dahin geeinigt hat, daß die Zahl der für die Hausarbeit bestimmten Stunden wöchentlich in den unteren Klassen

höchstens 7, in den mittleren 11, in den oberen 14 betragen soll, so ist damit sicherlich nichts unbilliges verlangt. Nehmen wir die durchschnittlich 30 Schulstunden dazu, so kommen für die oberen Klassen wöchentlich etwa 44, also — vom Sonntag abgesehen — 7—8 tägliche Arbeitsstunden heraus; sollten es aber auch etwas mehr sein, so dürfte doch schwerlich ein Beruf gefunden werden, in welchem nicht dasselbe oder auch mehr verlangt würde. Thatsache ist wohl, daß bei den meisten Lehrern und besonders bei den Vorständen und Behörden das Bestreben vorherrscht, lieber zu wenig als zu viel zu verlangen. Aber andererseits darf man auch erwarten, daß, wenn auch da und dort ein Mißgriff vorkommen mag, das Publikum immer genau zusehe, ehe es in laute Klagen ausbricht über die Mißhandlung der armen Jugend, und daß man sich vor Uebertreibungen hüte, welche um so schädlicher sind, je zugänglicher die Jugend für solches Kritisieren ist. Nicht am wenigsten tragen zu der Aufregung auch die Aussprüche mancher Aerzte bei. Es ist nun für einen Laien eine heikle Sache, an den Gutachten der Aerzte Kritik zu üben, aber gegenüber der Behauptung, daß alle möglichen Krankheiten, insbesondere die leidige Zunahme der Kurzsichtigkeit oder gar die angebliche Häufigkeit von Geistesstörungen und Selbstmorden, auf die Rechnung der Schule zu setzen seien, mag doch darauf hingewiesen werden, daß sehr angesehene Autoritäten äußerst vorsichtig sind in der Beantwortung der Frage, ob es überhaupt spezifische Schulkrankheiten gebe und daß ein Augenarzt

geradezu den Satz aufstellt, wer gesunde und kräftige Augen mit in die Schule bringe, werde auch trotz aller Ueberanstrengung nicht kurzsichtig werden. Es versteht sich, daß dem Gutachten der Aerzte eine große Bedeutung beigelegt werden muß, aber es ist zu verlangen, daß diesen Gutachten nur sichere, festgestellte Thatsachen — und hiezu gehören nicht bloß die etwa vorhandenen Krankheiten, sondern auch deren Faktoren — zu Grund gelegt werden. Es wirken eben hier so viele Umstände mit, daß es ungerecht ist, immer nur auf Eine Seite abzuladen. Ich will nur noch darauf hinweisen, daß so manche Schüler den höheren Lehranstalten übergeben werden, welche nach ihrer ganzen Anlage nicht hineingehören, aber hinein müssen, um gewisse Berechtigungen zu erlangen. Es liegt in der That die Gefahr nicht ferne, daß durch die zur Mode gewordene Agitation für Entlastung der Schüler der Ernst des Arbeitens untergraben und dadurch die ganze Entwicklung der Schüler für jetzt und künftig empfindlich geschädigt werde. Wenn man aber gewisse Zwecke durch die Schule erreichen will, so muß man ihr auch die für Erreichung dieser Zwecke unbedingt nötigen Mittel gewähren.

„Es ist eine ernste und große Sache, sagt Luther, da Christo und aller Welt viel an liegt, daß wir dem jungen Volk helfen und raten, damit ist denn auch uns und allen geholfen und geraten"! Mögen denn alle, welche an diesem Werk beteiligt sind, welche in Haus und Schule

berufen sind zur Führung der Jugend irgendwie mitzuwirken, des Ernstes und der Bedeutung dieses Berufs sich vollkommen bewußt sein, damit dem jungen Volk wahrhaft geholfen werde!

IV.

Ueber ganze und halbe Bildung.

„Daß die Gesetzgebung die Bildung der Jugend in ihre Sphäre aufnehmen muß, ist unbestritten, worin aber die Bildung, sowohl ihr Wesen als ihre Methode, besteht, sollte vor allem klar sein. Nun aber sind keineswegs alle einig über das, was die Jugend lernen soll und es ist durchaus nicht klar, ob man mehr Gewicht legen soll auf die Entwicklung der Intelligenz oder auf die des sittlichen Wesens. Die Alltagsbildung bringt nur Verwirrung in diese Frage und schafft keine Klarheit darüber, ob man mehr das praktisch Nützliche üben soll oder das sittlich Gute oder auch das, was keinen unmittelbar praktischen Wert hat; jede dieser Ansichten hat ihre Vertreter und es giebt in diesen Fragen überhaupt keine Uebereinstimmung." — Diese Worte, sollte man glauben, wären über und für unsere Zeit geschrieben und doch sind sie schon vor mehr als zweitausend Jahren ausgesprochen worden und zwar von einem der gescheidesten, gelehrtesten und gebildetsten Männer, die je gelebt haben, nämlich von Aristoteles. Es scheint, wir sind seitdem nicht wesentlich

weiter gekommen, denn diese Worte gelten ja buchstäblich für unsere heutigen Zustände. Was ist Bildung? Diese Frage ist heutzutage noch ebenso schwer in allgemein gültiger Weise zu beantworten, wie zur Zeit des Aristoteles. Und doch ist Bildung gewissermaßen das Wort unserer Zeit, man möchte sagen ihr Pathos, durch das sie ihre Stärke und ihren Ruhm sucht und mit dem sie zugleich ihre liebe Mühe und Not hat, einig aber ist man nur darin, daß man Bildung verlangt und zwar wo möglich für alle, ohne daß man immer weiß, was man damit eigentlich meint. Wenn nun aber der Grund zur Bildung in der Jugend gelegt werden muß und wenn demgemäß der Schule die Aufgabe zukommt, diesen Grund zu legen, wenn aber zugleich Wesen und Ziel der Bildung keineswegs klar gestellt ist, so kann es nicht anders sein, als daß die Schule nicht bloß vielfach Tadel und Angriff zu erfahren hat, sondern auch in sich selbst uneins ist und in ihren Bestrebungen nach verschiedenen Seiten hin- und hergezogen wird. Und dabei sind die humanistischen Schulen noch übler daran als diejenigen, welche vorzugsweise mit den exakten Disziplinen zu thun haben: denn die Resultate der exakten Forschung genießen bei den Laien sehr häufig ein viel größeres Ansehen und Vertrauen, als sie bei ihrem, weit öfter als man glaubt, hypothetischen und problematischen Charakter verdienen, und während man meint, das, was man aus dem Gebiet der exakten Wissenschaft sich angeeignet, könne und müsse man im Leben sofort und immer nützlich gebrauchen, scheint es manchen,

als sei das, was man im Gymnasium lerne, zum guten Teil ein Ballast, dessen man sich nicht rasch genug entledigen könne und zum Glück auch sofort ledig werde, sobald das nächste Ziel des Gymnasialkurses erreicht sei. Allerdings hat die humanistische Schule ihren Schwerpunkt nicht darin, daß sie lauter solche Kenntnisse mitteilt, welche im Leben praktisch und mit materiellem Gewinn zu verwerten sind und deren Wert sofort in die Augen fällt dadurch, daß auch alsbald ein greifbarer materieller Vorteil erreicht wird, sondern darin, daß sie vorzugsweise und ihrem wahren Wesen nach eine Werkstätte der Bildung ist. Um so notwendiger ist es, eben darüber sich Rechenschaft zu geben, was man denn unter Bildung zu verstehen hat. Wenn ich daher versuche, über diese Frage einiges zu sagen, so kann doch von erschöpfender Vollständigkeit nicht die Rede sein, ich möchte nur einige Gesichtspunkte hervorheben, welche bei der Behandlung dieser Frage ganz besondere Aufmerksamkeit zu verdienen scheinen.

„Die Alltagsbildung bringt nur Verwirrung in diese Frage", hat schon Aristoteles gesagt. Und so ist es bis auf den heutigen Tag. Gerade deshalb, weil jeder Bildung haben will und zu haben glaubt und im vermeintlichen oder wahren Besitz einer gewissen Bildung, welcher Art und welchen Wertes sie auch sein möge, das Recht in Anspruch nimmt, über Bildungsfragen mitzusprechen, gerade deshalb ist es so unendlich schwer, Klarheit herbeizuführen. Denn nicht nur die wirklich Gebildeten sprechen mit, sondern auch die Nichtgebildeten und, was das

allerschlimmste ist, die Halbgebildeten. Es trifft auf unsere Zeit in ganz besonderem Grad zu, was Goethe als ein Haupthindernis einer harmonischen Entwicklung der Menschheit bezeichnet, daß nämlich „bei dem Fortrücken der Kultur nicht alle Teile des menschlichen Wirkens und Umtreibens, an denen sich der Begriff der Bildung offenbart, in gleichem Wachstum gedeihen, vielmehr einer dem andern voraneilen und ein allgemeineres Interesse erregen muß, woraus ein gewisses eifersüchtiges Mißverhältnis bei den Gliedern der so mannigfaltig verzweigten großen Familie entsteht", — und, könnte man hinzufügen, so viel Mißverständnis und Mißtrauen, ja Uebelwollen und Anfeindung sich erzeugt. Und indem jeder gerade diejenige Bildung zur allgemeinen erhoben sehen möchte, die er für sich hat und daher für die einzig richtige hält, geschieht es, daß der Begriff der Bildung quantitativ und qualitativ einseitig und verkehrt gefaßt wird. Man zieht die Grenzen der Bildung bald zu eng, bald zu weit: zu eng, wenn man die Bildung beschränkt auf eine einzelne Sphäre des geistigen Wesens, was am gewöhnlichsten da der Fall ist, wo man Bildung mit Kenntnissen verwechselt und in das intellektuelle Gebiet einengt, ohne auch die andern Sphären, die ästhetische und moralische, gebührend zu beachten; man zieht die Grenzen zu weit, wenn man nun innerhalb der intellektuellen Sphäre zu viel verlangt und meint, man könne nicht zu viele und zu vielerlei Kenntnisse mitteilen.

Wenn man fragt, was zur Bildung gehöre, so läßt sich das nicht ebenso kurz und deutlich sagen, wie wenn

man fragt, was die Reife zu irgend einer Prüfung oder die Befähigung zur Bekleidung irgend eines Amtes erheische. Ist auch in letzterer Beziehung der Rahmen bald enger, bald weiter zu ziehen, so ist doch immer ein festes Maß von Kenntnissen und von Leistungsfähigkeit bestimmbar, ohne dessen Besitz es unmöglich ist, die Prüfung zu erstehen oder das Amt zu bekleiden. Eben durch das Examen, das man zu machen hat, wird dieses bestimmte Maß kenntlich gemacht. Daß man aber ein Examen in der Bildung sollte zu machen haben oder sollte machen können, das würde wohl jedermann, sobald er nur davon hörte, als eine seltsame Forderung erscheinen, und was sollte man gar thun, um sich auf ein solches Examen genügend vorzubereiten? Es wäre das nicht bloß deshalb eine schwer zu erfüllende Forderung, weil doch jede vollständigere Bildung erst in den Jahren gewonnen wird, in welchen man überhaupt kein Examen mehr zu machen pflegt, sondern vor allem darum, weil das Wesen der Bildung mit einer solchen Prüfung sich nicht verträgt. Denn Bildung ist etwas, was nie fertig wird, nie zu einem konkreten, durch eine bestimmte Formel zu bezeichnenden Abschluß kommt, sie ist etwas in stetem Fluß begriffenes, zugleich zu tief sitzendes, zu sehr mit dem innersten Wesen des Individuums verwachsenes, um gleichsam von der Oberfläche abgeschöpft und nach einer schablonenhaften Skala bemessen werden zu können, zu umfassend und allgemein, um unter die Rubriken eines Prüfungsreglements zu fallen, zu frei und beweglich, um

gleichsam durch offizielles Kommando zum Stehen gebracht zu werden, sie ist endlich nicht sowohl ein Quantum von irgend welchem erlernten und eingeübten Stoff, als vielmehr eine Form, in welcher die geistige Eigentümlichkeit des Individuums sich darstellt, eine substanzielle Kraft und Richtung, welche die innere und äußere Thätigkeit des Menschen bedingt und regelt. Denn nicht einzelnes nur in und an dem Menschen fällt in die Auktoritätssphäre der Bildung und steht unter ihrer maßgebenden Regel, sondern die ganze Persönlichkeit ist gemeint oder soll doch gemeint sein, wenn von der Bildung eines Menschen die Rede ist. Und weil die Persönlichkeit eines Menschen nicht in den kurzen Jahren des Schulbesuchs sich bildet, sondern erst im späteren Alter zur Reife gelangt, so kann auch die Bildung nicht innerhalb der Schule zu einer auch nur annähernden Vollendung gebracht werden. Die Schule kann und soll zwar den Grund zur Bildung legen, sie kann Führung und Anleitung geben auf dem Weg, der mit der Zeit zum Ziel der Bildung führt, aber der gebildete Mensch ist nicht das unmittelbare, fertige Produkt der Schule, sondern ist schon durch den Sprachgebrauch, welcher die Kinder nicht als gebildet gelten läßt, der Sphäre des reiferen Alters zugewiesen.

Wenn man nun ferner von einer auf besondere Gebiete sich beziehenden Bildung, wenn man von politischer, juridischer, überhaupt wissenschaftlicher Bildung, auch von Zeit- und Welt-Bildung spricht, so ist eine solche bei unserer Betrachtung nicht gemeint, es ist vielmehr diejenige

Bildung ins Auge zu fassen, welche man die allgemeine zu nennen pflegt. Allgemeine Bildung ist nun freilich wieder ein Wort, oder wenns gut geht ein Begriff, unter welchem man alles mögliche verstehen kann: jeder deutet es nach seiner Weise. Halten wir uns aber an den Ausdruck selbst, so ist damit offenbar eine Bildung bezeichnet, welche allen denjenigen, welche eben als gebildet gelten wollen, gemein sein sollte. Eine solche allgemeine Bildung besteht aber nicht allein für sich, in der abstrakten Isoliertheit einer lokalen oder momentanen Sonderexistenz, sie besteht vielmehr nur auf Grund einer gewissen allgemeinen Zivilisation, einer höheren geistigen Entwicklung einer Nation. Sie wäre z. B. undenkbar auch nur bei einzelnen Negern Afrikas oder Australiens bei dem gegenwärtigen allgemeinen Zustand derselben, und auch wer noch ganz in den Anschauungen früherer Zeiten befangen wäre, ohne für die gediegenen Fortschritte der späteren Zeiten ein Verständnis zu haben, dürfte kaum zu den Gebildeten zählen. Bildung ist ein historisches sowohl als ein praktisches Wesen, sie knüpft an an gewisse gegebene Zustände, wie sie eben ein Kulturvolk hat und haben muß, ohne daß man ihren geheimnisvollen Ursprung genau bestimmen kann, und sie ist zugleich eine praktische Potenz, welche auch wieder auf das Vorhandene wirkt, nicht verschlossen, unthätig und tot daliegt. Und so ist denn, um zum Begriff der allgemeinen Bildung zu gelangen, zunächst zu sagen, daß darunter ein Wesen zu verstehen ist, wel-

ches nur unter Voraussetzung und auf Grund gewisser positiven Verhältnisse vorhanden sein kann, zu diesen positiven Verhältnissen aber gehören einerseits gewisse Einrichtungen, wie sie die höhere Kultur mit sich bringt, andrerseits ein gewisser mit diesen äußeren Einrichtungen in steter Wechselwirkung stehender geistiger Besitz der Nation, erforderlich aber sind nicht bloß gewisse Kenntnisse, sondern namentlich auch Interesse und Verständnis für die Fragen, welche Zeit und Nation bewegen, und die Fähigkeit der Individuen, den eigenen Gesichtskreis durch Hereinziehung fremder Errungenschaften zu erweitern, wie auch wieder vom eigenen geistigen Besitz aus auf andere zu wirken. Und weil von dem, wodurch die Menschheit weiter geführt wird, der einzelne nach seiner ganzen Persönlichkeit ergriffen werden soll, so kann man auch in dem Sinn von allgemeiner Bildung reden, daß nicht etwa bloß ein einzelnes Gebiet des geistigen Lebens, eben nicht etwa bloß, wie das so häufig fälschlich begrenzt wird, das intellektuelle Gebiet, Verstand und Wissen, ausgebildet wird, sondern daß auch die übrigen Geistesvermögen, das ästhetische und das moralisch-religiöse, nach Gebühr berücksichtigt werden. Wenn wir nach dem allem den Begriff der Bildung kurz bestimmen wollen, so werden wir sie definieren müssen als eine einheitliche, harmonische Gestaltung des Menschen nach seinen sämtlichen, zumal geistigen Anlagen und Kräften und zwar auf Grund und unter Voraussetzung eines gewissen höheren Kulturzustandes mit seinen eigentümlichen Einrichtungen und Verhältnissen.

Nun ist aber, wie die Erfahrung zeigt, einer der schwersten und verhängnisvollsten Irrtümer bei der Bestimmung der Bildung eben der, daß man so gar häufig die Bildung beschränkt auf das intellektuelle Gebiet, oder anders ausgedrückt, daß man Bildung und Kenntnisse oder Wissen identifiziert und verwechselt. Daraus sind auf dem Gebiet der Schule schwere und folgenreiche Mißverständnisse und Konflikte entstanden, zunächst insofern, als man das Ziel der Schule lediglich darin erblickt, daß der Schüler möglichst viel lernen und wissen solle, sodann, was die weitere Konsequenz ist, daß man, anstatt die Allgemeinheit der Bildung festzuhalten, Allgemeinheit des Wissens und damit Einheit der Schule verlangt.

Das weiß und fühlt wohl jedermann, daß ein vielwissender Mensch nicht identisch ist mit einem gebildeten Menschen und daß ein Mensch gebildet sein kann, ohne entfernt so viel zu wissen, als mancher, der auf diesem oder jenem Gebiet sehr gelehrt ist. Schon ein Weiser des frühesten Altertums hat gesagt, daß Vielwissen den Geist nicht bilde. Und das nicht bloß deshalb, weil die Bildung eben nicht bloß Wissen ist, sondern insbesondere auch deshalb, weil gerade der Besitz recht vieler Spezialkenntnisse auf einem Gebiet nicht selten den Sinn für das andere abstumpft und verschließt. Es ist aber ein grundwesentliches Merkmal der Bildung, daß durch sie das Individuum über sich selbst hinausgehoben und vor einer ablehnenden Einseitigkeit bewahrt werde. Freilich muß jeder Gebildete manches wissen: aber nicht sowohl der

Umfang des Wissens, obwohl dieser je nach der Kulturstufe der Nation mehr oder weniger bedeutend sein muß, sondern die Art und Wirkung des Wissens ist es, was Anspruch giebt auf den Namen eines Gebildeten. „Man gehe doch, sagt Goethe, aus sich heraus, um desto freier wieder bei sich einzukehren“, — damit ist das eigentliche Geheimnis der Bildung bezeichnet. Es ist dasselbe, wenn Hegel sagt, Bildung sei Glättung der Besonderheit, daß sie sich nach der Natur der Sache benimmt; es ist der offene Sinn für das Objektive in seiner Wahrheit und Gegenständlichkeit, ohne ein schlechtes subjektives Interesse. Die Menschen und Dinge begreifen wie sie sind, ohne zu verlangen, daß sie sich nach der Zufälligkeit unserer besonderen Existenzformen und Sonderinteressen richten, das ist ein wesentliches Zeichen der Bildung. Wer sich zu einem solchen freien Standpunkt nicht zu erheben vermag, wird immer einen Mangel an Bildung verraten, er mag im übrigen so gelehrt sein als er will. Er hat noch nicht die wahre geistige Freiheit erreicht, sondern ist der Sklave eines gewissen Stoffes, welcher ihn in seinen Fesseln gefangen hält und ihm nicht gestattet, jegliches nach seiner Wahrheit, Bedeutung und Berechtigung zu verstehen. In diesem Sinn ist selbst der gelehrteste Universitätsprofessor in Gefahr, als ein unvollkommen, ein halb Gebildeter zu erscheinen. Daraus folgt aber nun durchaus nicht, daß alle alles, eins und dasselbe, daß alle gleich viel und gleiches wissen müßten, wie dies von denjenigen gefordert wird, welche in der Verschiedenartigkeit der Schulen ein

Unheil erblicken, weil dadurch ein Riß in der Bildung, eine Kluft zwischen den so oder so Gebildeten erzeugt werde, und welche daher mehr oder weniger direkt eine sog. Einheitsschule verlangen. (Zur Verhütung von Mißverständnissen bemerke ich ausdrücklich, daß ich hier nicht vom Realgymnasium rede, sofern dies als eine eigentümliche Anstalt neben den anderen besteht, sondern von derjenigen Einheitsschule, welche die andern in sich aufheben und über allen schweben soll wie der Feigenbaum über den Bäumen.)

Der Forderung der Einheitsschule liegt in der Regel die Verwechslung von Bildung und Kenntnissen zu Grund. Man sagt nämlich: wenn der eine Teil der höheren Klassen humanistisch, der andere realistisch unterrichtet werde, so sei davon die Folge, daß die beiden Arten von verschieden gebildeten — sollte heißen unterrichteten — Menschen einander nicht mehr verstehen, daß also innerhalb der Gebildeten — sollte heißen Unterrichteten — gleichsam zwei Heere einander gegenüberstehen, von welchen keines ein Verständnis habe für das, was des andern ist. Es scheint aber hiebei vergessen zu werden, daß, wenn es wirklich so wäre, von Bildung und Gebildeten überhaupt nicht mehr die Rede sein könnte. Denn das Wesen der Bildung ist eben Offenheit für alles, was den Geist befreit — hiezu aber gehört auf dem Gebiet der Intelligenz jedes wissenschaftliche Interesse, — und es wäre mit jener Behauptung denjenigen recht gegeben, welche behaupten, daß die Schule nicht mehr bilde, sondern bloß Kenntnisse mit-

teile, daß sie nur darauf ausgehe, für einen bestimmten praktischen Zweck bestimmte und dann in dieser tendenziösen Beschränkung möglichst viele Kenntnisse einzutrichtern. Das wäre nun freilich der Tod der Bildung. Mag dies mitunter geschehen etwa unter dem Druck und Drang einer äußeren Notwendigkeit; aber wenn doch wenigstens das ideale Ziel nicht sowohl das Vielwissen, als die Bildung ist, so werden wir vor jenem „Riß unter den Gebildeten", was eigentlich einen inneren Widerspruch enthält, uns nicht so sehr fürchten. Es giebt wohl eine Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten, es giebt auch eine Kluft zwischen Gebildeten und Halbgebildeten, aber eine Kluft zwischen Gebildeten und Gebildeten kann es eigentlich nicht geben. Kein gebildeter Humanist wird der Ansicht sein, daß die Arbeit der Realisten verkehrt und überflüssig sei, und so wird auch der gebildete Realist das Streben des Humanisten nicht für verwerflich halten. Und ebensowenig wird sich der Jurist zum Techniker, der Gelehrte zum Geschäftsmann und dieser zu jenem absprechend und geringschätzend verhalten. Es mag oft wünschenswert sein etwas zu wissen, ohne daß es jedoch notwendig oder selbst möglich ist. Eine gewisse Einseitigkeit ist bei der unbegrenzten Masse des Stoffs notwendig, aber nicht jene oben erwähnte Einseitigkeit, welche sich in ein einzelnes vergräbt und alles andere ignoriert oder verachtet, sondern die Einseitigkeit, welche in Einem zu Haus ist und eben dadurch ein Fundament hat, von welchem aus sie das der eigenen Domäne ferner Liegende je nach Bedürfnis und

Wert ergreifen und sich aneignen kann. Was den anscheinenden Widerspruch zwischen der Forderung der Beschränkung und der Forderung allgemeiner Bildung ausgleicht, ist eben das Moment des Interesses: der Gebildete ist beschränkt, einseitig im Detailwissen, aber offen und empfänglich für alles wahrhaft Wissenswürdige. So wenig es z. B. notwendig zur allgemeinen Bildung gehört, den Homer oder Tacitus im Urtext gelesen zu haben oder den Unterschied des attischen und jonischen Dialekts zu kennen oder mit dem System des Plato oder Spinoza genau bekannt zu sein oder gar ein scholastisches System über irgend ein theologisches Dogma studiert zu haben, so wenig gehört es dazu, daß man in die neuesten Fortschritte und Errungenschaften der Mathematik eingeweiht sei oder die letzten Resultate der Wissenschaft auf dem Gebiet der Mechanik oder die neuesten Theorieen über die Elektrizität oder auch nur die Einrichtung eines Telegraphen im Detail kenne: das letztere muß man wohl verlangen von einem Telegraphisten, einem Physiker, einem Mechaniker, aber gebildet kann man sein auch ohne solche Kenntnis. Fragen wir uns doch, wie viel oder wie wenig von solchen Dingen dem, der nicht Fachmann ist, in jedem Augenblick zu Gebot steht und wie viel von dem, was man in der Schule lernt, gerade in der Form, wie man es lernt, später noch zur Verwendung kommt. Es ist merkwürdig, mit wie wenig positivem Latein und Griechisch, und wiederum mit wie wenig Mathematik und Naturwissenschaft alle diejenigen mit Anstand durch die Welt kommen, welche nicht gerade

solche Kenntnisse für ihren speziellen Beruf nötig haben. Es wird eben freilich gar vieles gelernt, was man wieder vergißt. Aber es ist ja auch nicht die Summe der erworbenen Kenntnisse die Hauptsache, sondern die durch die Erlernung derselben geweckte und gestärkte geistige Kraft. Deshalb darf man sich in der Schule nicht auf das Wenige beschränken, was man später braucht; denn zur Begründung der Bildung gehört freilich mehr als dieses Wenige; man soll aber auch nicht glauben, daß man alles lernen und wissen müsse. Wenn daher die Vertreter der Einheitsschule verlangen, daß unsere Jugend mit allem Wissen der Gegenwart bekannt gemacht werden müsse, nämlich in der Schule und so, daß in allem ein spezieller Unterricht stattfinde, so setzt man nicht bloß bei der Jugend eine unmögliche Bildungsfähigkeit voraus, man mutet nicht bloß mit Verkennung aller psychologischen Gesetze und Thatsachen dem jugendlichen Geist eine übermenschliche Arbeit zu, sondern man führt auch die Gefahr herbei, durch Viel- und Vielerlei-wissen das Gegenteil der wahren Bildung zu bewirken, nämlich die Halbbildung, welche ohnedies immer wie ein unheimlicher Schatten die richtige Bildung begleitet.

Lassen Sie mich auch hier eine Stelle aus einer älteren Schrift*) anführen: „Wir haben den Wahn herrschend werden lassen, daß die wahre Kultur in der Breite des Wissens beruhe. Dadurch sind wir dahin gekommen,

*) Niethammer, der Streit des Philanthropinismus und Humanismus. S. 144.

daß unser ganzes Bestreben nach Bildung in die Tendenz nach Vielwisserei ausgeartet ist, daß wir von jedem, der für gebildet gelten will, fordern, daß er eine Art von Enzyklopädie des Wissens vorstelle und von allem mitzusprechen verstehe, daß wir als schimpflich für jeden sog. Gebildeten erklären, nicht von allem Besprechbaren wenigstens etwas zu wissen und irgend einen Punkt auf dem ganzen weiten Gebiet des Wissens anzuerkennen, über welchen er nicht jeden seines gleichen ebenso gut belehren als etwas von ihm lernen könnte. Seitdem ist die Polyhistorie Mode geworden und durch den Zwang der Mode unumgängliches Erfordernis an jeden, der auf sog. guten Ton Anspruch macht, seitdem ist die Taschenbuchweisheit, die Journalwissenschaft an der Tagesordnung, seitdem ertönen von allen Seiten Vorlesungen für Dilettanten, seitdem studiert und liest alles, um sich zu bilden, und in diesem Schwindel fordern wir nun unvermeidlich auch schon im Unterricht eine Menge von Kenntnissen, denn wer alles lernen soll, muß wohl unstreitig früh anfangen viel zu lernen!" Diese Worte sind zwar nicht vor mehr als 2000, aber doch schon vor mehr als 70 Jahren geschrieben worden; es giebt also eben nichts neues unter der Sonne. Schon Sokrates meinte, er sei nur deshalb vom Orakel für den Weisesten erklärt worden, weil er wenigstens das wisse, daß er nichts wisse, während die Andern glauben, sie wissen etwas, während sie doch nichts wissen. Ein Stück dieser Sokratischen Selbsterkenntnis würde unserer Zeit sehr heilsam sein. Statt dessen sagen gar viele mit dem

Famulus Wagner: zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen, ohne daß sie berechtigt wären, hinzuzufügen: mit Eifer hab ich mich der Studien beflissen. Es gehört einer solchen Zeitrichtung gegenüber einiger Mut dazu, sich zum Nichtwissen vieler Dinge zu bekennen. Man hat vergessen, daß es auch eine ars nesciendi giebt, eine Kunst, manches mit Anstand nicht zu wissen. Diese Kunst besteht in einer Art von geistiger Diät, welche den Intellekt des Menschen frei halten soll von Ueberbildung und Gourmanderie und eben damit von Indigestion und Blasiertheit. Bei dem wirklich Gebildeten muß das, was er hat und ist, zur inneren Harmonie zusammengehen, so wie Goethe es meint, wenn er sagt: „Was uns irgend gutes, schönes, bedeutendes begegnet, muß sich gleich von Anfang an in unser Inneres verweben, mit ihm eins werden, ein neues besseres Ich in uns erzeugen und so ewig bildend in uns fortwirken und fortschaffen.“ Hievon aber thut die Halbbildung das gerade Gegenteil: nicht getrieben von dem heiligen Eros, der das Innerste der Seele erfüllt und treibt, ohne inneres Interesse für die Sache und ohne Verständnis für das Wesen sucht sie nur in Eile und Hast möglichst viel leichte Ware zusammen, um sofort auf den Markt zu eilen und das halb oder gar nicht Verstandene an den Mann zu bringen, und es kommt nur darauf an, daß die Mühle klappert, wenn auch kein Mehl dabei herauskommt. Es giebt da gewisse Menschen, die geradezu alles wissen und die an jene Ardeliones im alten Rom erinnern, von welchen der Dichter sagt:

Die Ardelionen sind zu Rom ein eigen Volk:
Die thun, als ob sie alles wüßten, und wissen nichts.
Sie wissen, was der König der Königin sagt ins Ohr,
Sie wissen, was Juno geplaudert hat mit Juppiter,
Was niemals war und niemals ist, das wissen sie doch,
Sind sich zur Last und jedem Andern ekelhaft.

Mit wahrer Freude habe ich vor einiger Zeit in einer Abhandlung eines angesehenen und zwar liberal gesinnten Schriftstellers*) der Gegenwart folgende Worte gelesen: „Bildung ist keineswegs Vielwissen, recht im Gegenteil fordert sie weise Beschränkung; man kann hochgebildet sein, ohne Musik zu üben und zu genießen; wie viel mehr ist es erlaubt, bildende Kunst nicht zu kennen. Warum sollte man den Namen eines gebildeten Mannes verlieren, wenn man den Mut hat zu bekennen, daß man von Volkswirtschaftslehre, von Physik und Physiologie nichts versteht? ist ja doch der Mut zur Ignoranz eine notwendige Bedingung aller höheren und fruchtbaren Thätigkeit, als welche nur dann möglich ist, wenn ein besonderes Fach auf Grund allgemeiner Bildung gepflegt wird.“ Man wird diese Worte, denen ich von Herzen beistimme, nicht dahin deuten, als ob damit der Trägheit und Unwissenheit das Wort geredet würde. Auch bei Plato heißt es: „in allen Dingen ist Unkunde keineswegs so schlimm noch ein so gar großes Uebel: viel größeren Schaden bringt es, sich mit allerlei zu befassen und vielerlei zu betreiben“, und schon ein altes griechisches Gedicht schil-

*) Hillebrand, deutsche Rundschau Bd. XVIII.

derte den Halbwisser: „vieles zwar war ihm bekannt, doch halb nur wußte er alles“. Also auch hier suum cuique. Pestalozzi verstand von Geographie nicht so viel, als jetzt ein zehnjähriger Schüler weiß; der große Philologe F. A. Wolf glaubte, daß historisch-philosophisches und mathematisches Wissen einander in der Regel ausschließen; von Geibel konnte man kürzlich lesen, daß alle Zweige der Naturwissenschaft ihm völlig fremd waren; Goethe, Schiller, Herder verstanden bekanntlich nicht viel Griechisch aber alle diese Männer waren ohne Zweifel gebildet. Ich führe dies natürlich bloß an, um zu zeigen, daß zur Bildung nicht notwendig ist, auf allen Gebieten bewandert zu sein, nicht um zu schließen, daß man also kein Griechisch, keine Mathematik u. s. w. zu lernen brauche, sonst könnte man am Ende beweisen, daß man überhaupt nichts mehr zu lernen habe. Der wahrhaft Gebildete, welcher weiß, was Bildung ist, weil er sie sich angeeignet hat nach dem Spruch: „was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen“, welcher aber auch weiß, was ihm noch fehlt und fehlen muß, wird mit immer neuer Befriedigung weiter forschen und das Neue in organischem Wachstum mit dem schon Gewonnenen zu verbinden suchen, und „ein Strebender wird immer dankbar sein“, während der Halbgebildete, welcher immer nur den Schein und nicht das Wesen erfaßt, bald anmaßend, zudringlich, suffisant ist, weil er keine Ahnung hat von der Unzulänglichkeit seines Wissens, bald blasiert und unzufrieden, weil ja keine wahre Befriedigung geschöpft werden

kann aus der Oberflächlichkeit und Aeußerlichkeit, welche nicht erkennt, daß mehr zum Tanz gehört als rote Schuh'. Vor solchem nichtigen Wesen der Halbbildung und Einbildung anstatt der Bildung die Jugend zu bewahren, ist eine Hauptaufgabe der Schule; ich fürchte aber, man arbeitet mit der Forderung, daß der Unterricht allseitig sein müsse, eben dieser Halbbildung in die Hände. In uno habitare, in omnibus versari, in Einem zu Hause sein, aber allem sein Interesse und sein Verständnis zuwenden, das ist Bildung: mit allem sich einlassen und nirgends recht zu Hause sein, wohl aber den Wahn davon haben, das ist Halbbildung. In dieser Erkenntnis muß die Schule vor allem darauf hinarbeiten, daß sie in der Jugend den Trieb zum Wissen, das Interesse für das Wissen und den Respekt vor dem Wissen wecke und pflege, und darum scheint es mir, daß die Teilung der Arbeit in der Weise, daß jede Anstalt, Gymnasium, Realgymnasium und Realanstalt, in reinlicher Trennung je ihre besondere Aufgabe hat und erfüllt, vor der vielbeklagten Zerfahrenheit und Ueberbürdung uns viel sicherer bewahrt, als die vielgepriesene Einheitsschule, deren Lobpreisung, als wäre sie die Panazee der pädagogischen Zukunft, mich an jene Annoncen erinnert, in welchen es heißt, daß das und das Buch, Kunstwerk u. dergl. in keiner gebildeten Familie fehlen dürfe. Ja freilich, es darf in keiner Familie fehlen!

Haben wir es nun hier mit der Halbbildung auf dem intellektuellen Gebiet zu thun, und in diesem Sinn geschieht es gewöhnlich, daß man von Halbbildung spricht,

so giebt es doch noch eine andere Art derselben. Ich muß mich aber auf wenige Hinweisungen und Andeutungen beschränken und die Ausführung andern Gelegenheiten vorbehalten. Wenn nämlich der Begriff der Bildung auf psychologische Gesetze und Thatsachen zu basieren ist, so muß die Bildung auch alle Vermögen und Anlagen des Menschen umfassen, es muß also nicht bloß eine intellektuelle Bildung geben, sondern auch eine Bildung des Gefühls und Gemüts, sowie des Begehrens und Wollens. Erst derjenige wird ein wahrhaft und vollkommen gebildeter Mensch sein, bei welchem neben dem Wissen, welches zur Bildung nötig ist, auch Herz und Gemüt wohlgeartet und wohlgepflegt sind, und zugleich dem Erkennen und Fühlen eine dem sittlichen Gesetz entsprechende Willensrichtung zur Seite geht. Was nun zunächst das Leben und Weben des Gemüts betrifft, dieses Zentrums, Sammelplatzes und Ausgangspunktes der Gefühle, so fällt, wie sich jeder sagen muß, die Pflege und Entwicklung desselben vorzugsweise nicht der Schule zu, sondern dem Hause, der Familie und weiterhin dem Leben. Liebe und Haß, Neigung und Abneigung, Freundschaft, Hingebung, Begeisterung, wie andererseits Selbstsucht, Kälte der Gefühle bis hinauf zur Gemüt- und Herzlosigkeit, das alles zu pflegen oder zu verhüten ist zunächst nicht Sache der Schule und kann es nicht sein, weil sie überhaupt nicht mit dem Gefühl in erster Linie zu rechnen hat. Wohl wird der rechte Lehrer, und zwar sowohl bei jüngeren als älteren Schülern, nicht bloß zum Verstand sprechen, er

wird sich auch in einen gemütlichen Kontakt mit seinen Schülern setzen, wozu es ja an Gelegenheit und Aufforderung nicht fehlt, wenn es auch in der Schule nicht immer so ganz gemütlich zugehen kann, er wird eingedenk sein jenes Worts, daß erst derjenige der wahre Lehrer sei, welchem es zuerst um die Schüler zu thun sei und dann erst um die Sache; das persönliche Verhältnis, in welchem Lehrer und Schüler zu einander stehen, ist ein sehr wichtiges Moment für das Gedeihen des Unterrichts. Es sind ja auch manche Schulfächer von der Art, daß sie in dieser Beziehung mit reichem Erfolg verwertet werden können, zumal der Religionsunterricht; aber überall ist es möglich, daß der Lehrer sein persönliches Pathos offenbart und so auch den Schüler persönlich anfaßt. Hier will ich jedoch nur auf Einen Punkt hinweisen, nämlich auf die Bildung des ästhetischen Sinnes, des Geschmacks, des Gefühls für das Schöne, man kann auch sagen der Phantasie. Für die Schule kann es sich fast nur um das Kunstschöne, nicht um das Naturschöne handeln, und wenn nun das Kunstschöne sich darstellt im Ton, in der Gestalt und im Wort, so werden auch die beiden ersten Arten zurücktreten müssen. Denn die Uebung des Gesangs und der Musik kann doch nur innerhalb beschränkter Grenzen und mit einer beschränkten Zahl von Schülern betrieben werden, hier hat die Familie einzutreten und sie thut es ja auch und zwar, wie man weiß, bisweilen mehr als man vom Standpunkt der Schule aus wünschen möchte; fehlt ja doch auch das Bestreben nicht, vermittelst der mit

der Musik verwandten Tanzkunst in der männlichen Jugend den Sinn für das Schöne, das Naturschöne und wohl auch das Kunstschöne, zu wecken. Was aber die Einführung der Schüler in das Reich des Schönen betrifft, so könnte der Schönheitssinn etwa geweckt werden durch Vorzeigung schöner Gestalten, Bauwerke u. dgl., indessen in dieser Beziehung stehen auch Hindernisse im Weg. Es wird zwar kein Lehrer unterlassen, seinen Schülern bei Gelegenheit die Idealprodukte und Normaltypen der antiken Kunst vor Augen zu führen, aber nicht nur steht hier der Kostenpunkt im Weg, indem die Anschaffung von größeren Bildwerken, vollends von Büsten oder Statuen, mehr Geld kostet als einem Schulfond zu Gebot zu stehen pflegt, — höchstens durch Schenkungen und Stiftungen könnte da geholfen werden —, sondern es dürfte auch die Frage sein, ob eine mehr als gelegentliche Behandlung solcher Dinge im Gymnasium schon am Platz ist. Fruchtbar kann in dieser Beziehung der Zeichenunterricht wirken, um so mehr als bei diesem auch praktische Uebung und eine gewisse eigene Produktion stattfindet, und es ist daher nur zu wünschen, daß die dargebotene Gelegenheit dieses Unterrichts von möglichst vielen benützt werde. So bleibt denn als hauptsächliche Aufgabe der Schule übrig die Bildung des Geschmacks durch das Wort, und da fehlt es denn auch nicht an reichlichem Material. Schon der deutsche Unterricht kann und muß nach dieser Seite fruchtbar gemacht werden: die Lektüre einer Reihe von Dichtungswerken, vor allem von Schiller,

welcher für die Jugend immer der Hauptdichter sein wird, von Goethe, Uhland u. a., je nach der Entwicklungsstufe der Schüler ausgewählt, kann nicht verfehlen, veredelnd und läuternd auf das Urteil und die Neigung der Schüler einzuwirken, sofern die Leitung der Lektüre von seiten des Lehrers richtig ist und nicht durch ungesundes Kritisieren und Raisonnieren eine frühzeitige Lust des Tadelns und Besserwissens in den Schülern geweckt wird. Aber auch hier ist von Wichtigkeit, daß die Familie mitwirke und insbesondere die häusliche Lektüre der Schüler überwache, welche, wenn sie sich selbst überlassen sind, so häufig der leichtesten Ware sich zuwenden, bei welcher nichts zu denken ist, wohl aber die Phantasie oft auf schädliche Weise erregt und gekizelt wird. Vor allem aber ist es die Lektüre der alten klassischen Schriftsteller, welche hier in Betracht kommt. Schon der für sie geschaffene Name „Klassiker" bezeichnet diese Schriftsteller als auserlesen und mustergültig und von den frühesten Zeiten an, wo die Griechen den besten Teil ihrer Bildung im Homer fanden, bis auf die Gegenwart ist die klassische Litteratur die unerschöpfliche Quelle der Bildung geblieben, insbesondere die Aesthetik ist im vorigen Jahrhundert durch das gründliche Zurückgehen auf die klassischen Muster neu geboren worden. Ein besonderer Vorteil liegt aber darin, daß das Studium dieser Werke ernstes, angestrengtes Nachdenken verlangt und nicht so leicht und oft spielend abgemacht werden kann, wie dies nur zu oft bei der Lektüre deutscher Schriftsteller möglich ist oder doch zu sein

scheint. Denn wenn auch, wenigstens in den oberen Klassen, der Schriftsteller oder Dichter nicht als Vehikel für Beibringung und Einübung grammatischen Stoffes gebraucht werden soll, so ist doch noch gar vieles vorhanden, was zu strenger Arbeit anhält. Eben das Eindringen der spielenden Behandlung in die ernste Arbeitssphäre der Schule, jene schlechte philanthropinistische Richtung, welche neuerdings wieder Vertreter zu finden scheint, ist vom Unterricht auch auf dem ästhetischen Gebiet fernzuhalten, und mit Recht erinnert Schiller (in seiner Abhandlung über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen) daran, daß, wenn man haben wolle, daß ein Geschäft gut besorgt werde, man sich ja davor hüten müsse, es als ein Spiel anzukündigen. „Es ist bedenklich", sagt Schiller, „dem Geschmack seine Ausbildung zu geben, ehe man den Verstand als reine Denkkraft geübt und den Kopf mit Begriffen bereichert hat; man wird gleichgültig gegen die Realität und setzt endlich allen Wert in die Form und in die Erscheinung. Daher der Geist der Oberflächlichkeit, welchen man sehr oft in solchen Zirkeln herrschen sieht, die sich sonst nicht mit Unrecht der höchsten Verfeinerung rühmen. Einen jungen Menschen in die Zirkel der Grazien einzuführen, ehe ihn die Musen als mündig entlassen haben, muß ihm notwendig verderblich werden und es kann gar nicht fehlen, daß eben das, was dem reifen Jüngling die äußerste Vollendung giebt, den unreifen zum Gecken macht." Vor solchen Abwegen und Verirrungen, vor den schädlichen Wirkungen einer einsei-

tigen ästhetischen Richtung, vor der Luxurianz der Phantasie, dem träumerischen Spielen und Tändeln mit Gefühlen und Gefühlchen, dem oberflächlichen Schwimmen im lauen Strom scheinbar schöner, in Wahrheit aber verführerischer und oft sittlich bedenklicher Vorstellungen bewahrt am besten die zu ernster Fassung nötigende, Verstand und Willen stählende Lektüre der Alten, während sie zugleich durch unvergleichliche Muster in das Reich des Schönen einführt und mit originaler Energie und charaktervoller Solidität den ästhetischen Sinn in einer Weise bilden hilft, wie es die Lektüre der modernen Litteratur nicht zu thun vermag.

Es würde nun aber ein wesentliches Moment der Bildung fehlen, wenn wir nicht auch noch einen kurzen Blick werfen wollten auf ein drittes Gebiet, nämlich auf die Bildung des Willens, die Pflege und Stärkung der sittlichen Anlagen. Man sollte zwar meinen, das Moralische verstehe sich immer von selbst, zumal in der Schule, welche ja durch ihre strenge Ordnung und Geschlossenheit, durch die mancherlei Pflichten und Notwendigkeiten, welche ihr Organismus dem Schüler wie dem Lehrer auferlegt, ganz besonders eine Zucht des Willens sein muß. Allerdings ist sie das und es liegt hierin eine gewaltige erziehende Kraft, welche sich immer und überall geltend machen wird, auch ohne daß man tendenzmäßig sagt, die Schule müsse in erster Linie Erziehungsanstalt sein. Aber ich erinnere hier an das Wort Goethe's: „Alles, was den Geist befreit, ohne ihm die Herrschaft über sich selbst

zu geben, wirkt verderblich." Dessen, was den Geist befreit, was Unwissenheit und Irrtum vertreibt, was das Denken und die Phantasie über die beengenden Fesseln des alltäglichen Lebens emporhebt zu idealeren Bestrebungen und Beschäftigungen, was so in dem Gemüt des Schülers eine idealere Richtung begründen kann, die ihn durchs Leben begleitet, auch ohne immer zu klarem Bewußtsein zu gelangen, sondern oft nur so, daß sie mit bald leiserem, bald kräftigerem Ton hindurchklingt durch die Schwingungen seines inneren und äußeren Lebens — solcher befreienden Momente bietet eine humanistische Anstalt gerade genug. Aber wenn schon die Griechen sich nicht frei hielten von der Gefahr, über dem Schönen das Sittliche zu vernachlässigen oder gar zu vergessen, so könnte es auch jetzt geschehen, daß ein einseitiger Aesthetizismus Platz griffe, welcher in der Hochhaltung, ja Vergötterung des klassischen Altertums bis zu einem mehr oder weniger ausgesprochenen Gegensatz gegen den kategorischen Imperativ wie gegen das Positive der Religion sich richtete, wie auch ein einseitiger Intellektualismus dem gemütlichen und sittlichen Leben bedrohlich werden könnte. Es ist zwar auch in der Schule selbst ein gewisses Gegengewicht gegeben durch den Religionsunterricht: aber nicht nur stehen nicht immer die richtigen Religionslehrer zu gebot, sondern es kann auch unsere Schule der spezifischen Pflege des religiösen Lebens doch nur ein beschränktes Maß von Zeit und Arbeit zuwenden. Hier hat wieder die Familie am meisten zu thun, es braucht aber nicht gesagt zu wer-

den, daß es höchst verwerflich und ein Zeichen der widerwärtigsten Halbbildung wäre, wenn ein Lehrer sich einfallen ließe, von seinem vermeintlich höheren Standpunkt aus die positiven sittlich-religiösen Gefühle und Anschauungen, welche in die Seele des Schülers gepflanzt sind, durch direkte Anfechtung oder durch Spott und Lächerlichmachen zu verletzen: in der Schule wie im Leben ist dieses unbefugte Eingreifen in die innerste Sphäre des Gemütslebens ein Beweis nicht von wahrer geistiger Freiheit, sondern zum mindesten von Beschränktheit des Urteils und von Unzartheit des Gefühls. Daß aber jedenfalls ein mächtiges sittliches Moment der Erziehung darin liegt, daß der Schüler als Glied eines Ganzen seine egoistische Besonderheit aufgeben muß, um ins Ganze sich einzufügen, habe ich bei einer früheren Gelegenheit ausgeführt; hier will ich nur noch Einen Punkt berühren, nämlich die Pflege des nationalen Sinnes, welcher zumal in unserer Zeit nicht aus dem Auge gelassen werden darf. Es kann sich hier natürlich nicht um Geltendmachung irgend eines persönlichen Parteistandpunkts, überhaupt um Politisieren in der Schule handeln, die Aufgabe ist nur die, den Sinn für die Zugehörigkeit zu dem großen Ganzen des deutschen Vaterlandes zu hegen und zu pflegen. Man nennt nun oft als den besten Weg hiezu den Unterricht in der Geschichte und deutschen Litteratur, zumal in den oberen Klassen, und es liegt ja freilich hier eine reiche Fundgrube dessen, was der Deutsche zu thun und zu lassen hat, um dem Ganzen in rechter Weise zu dienen. Aber auch in

dieser Beziehung kann die Lektüre der Alten den reichsten Gewinn gewähren: es liegt hier nicht nur der Gewinn, daß in den Schriften eines Livius und Tacitus, eines Herodot und Thucydides, in den Reden eines Cicero und Demosthenes ein farbenreiches Gemälde politischer Ereignisse und nationaler Entwicklung vor Augen geführt wird, weit lebendiger, als es der summarische Geschichtsunterricht geben kann, sondern es ist auch der Vorteil dabei, daß alles Tendenziöse, Gemachte, in irgend welchem Interesse Herbeigezogene fernliegt und daß aus der Vertiefung in diese Schriften unwillkürlich ein Hauch jenes antiken Geistes uns mit belebender Wirkung entgegenweht, welcher so großartiges in der Geschichte vollbracht und geschaffen hat. Historische Bildung ist das beste Präservativ vor falscher Beurteilung der nationalen Verhältnisse, vor Ueberschätzung des Eigenen und Unterschätzung des Fremden, und so die solideste Grundlage einer echt nationalen und patriotischen Gesinnung, eine solche historische Bildung aber wird am gründlichsten gewonnen durch das Studium der Alten. Indessen die Pflege des nationalen Sinns ist ein Thema, welches einer besondern Behandlung bedürfte.

Es ist nun eine geschichtliche Erfahrung, welche wohl als ein Gesetz der Entwicklung des Menschengeschlechts betrachtet werden kann, daß jede Periode gewisse Bestrebungen in mehr oder weniger einseitiger Weise verfolgt und daß daher auch auf dem Gebiet der Pädagogik jede Zeit ihre eigentümliche Signatur trägt. Wenn die Päda-

gogik der Reformationszeit grundsätzlich eine pietas litterata verlangte und die religiöse Bildung mit der humanistisch-philologischen zu vereinigen suchte, so gingen die Nachfolger der Reformatoren bald über zu einem einseitig auf Verstandesübung abzielenden System, in welchem das Lernen und Einüben der lateinischen Sprache weitaus das wichtigste war; eine Gegenströmung trat ein durch die Bemühungen A. H. Francke's, welcher wieder dem sittlich-religiösen Element und den Ansprüchen des praktischen Lebens zu ihrem Recht zu verhelfen suchte. Im vorigen Jahrhundert hat der Philanthropinismus zwar einerseits die trockene Verstandesrichtung gepflegt, andererseits aber in seltsamer Vermengung auch das gemütliche und ästhetische Wesen zu heben sich bemüht, und die Gegenwart möchte wo möglich allem gerecht werden, bewegt sich aber, wie der Augenschein zeigt, zwischen Einseitigkeiten hin und her; der historischen Betrachtung wird auch die Halbbildung als ein notwendiges Moment der Gesamt-Entwicklung erscheinen. Und wie im Ganzen, so ist es auch beim Individuum. Nicht nur vertreten die einen dieses, die andern jenes System, sondern auch der einzelne hat Stadien seiner Entwicklung, wo bald dieses, bald jenes in ihm die Oberhand hat. Das sind historische und psychologische Gesetze, welche weder die einzelnen, noch ganze Nationen aufheben können. Aber dadurch wird das andere Gesetz nicht aufgehoben, daß man stets nach der Erfüllung der Teile und nach Ergreifung des Ganzen streben soll und so lassen Sie mich schließen

mit einem Wort des Dichters, der auch in der Pädagogik als Meister zu verehren ist, mit einem Worte Goethe's:

Laßt uns unablässig streben,
Uns vom Halben zu entwöhnen,
Und im Ganzen, Guten, Schönen
Resolut zu leben!

V.

Das Gymnasium einst und jetzt.

Unter den mannigfaltigen Vorwürfen, welche in gegenwärtiger Zeit gegen das Gymnasium erhoben werden, hört man nicht selten die Behauptung, das Gymnasium verstehe nicht mit der Zeit fortzuschreiten, den Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden; während Wissenschaft und Leben einen gewaltigen Umschwung erfahren, bleibe das Gymnasium auf einem veralteten, längst überwundenen Standpunkt stehen und mache zum Mittelpunkt des Unterrichts Gegenstände, welche mit den Bedürfnissen der Gegenwart nicht mehr im Einklang stehen und nicht mehr zeitgemäß seien. Man könnte nun ohne Schwierigkeit nachweisen, daß auch diese Vorwürfe nicht neu sind, man könnte zeigen, daß gar häufig auch andere Institute unter derselben, angeblichen oder wirklichen, Unvollkommenheit zu leiden haben und daß es eine bedenkliche Sache wäre, wenn das System des Unterrichts sofort allen neu erstehenden Forderungen sich anbequemen wollte; es ließen sich den Stimmen unzufriedener Ungeduld auch solche Stimmen gegenüberstellen, welche darüber klagen, daß das

Gymnasium den unreifen und inkompetenten Forderungen der Gegenwart zu viel Gehör schenke und darüber in Gefahr komme, sich selbst in eine verderbliche Vielwisserei und Systemlosigkeit zu verlieren. Ich will heute diese Seite der Betrachtung nicht weiter verfolgen, sondern einen Rückblick werfen auf die Einrichtung des Gymnasiums, wie sie einst, d. h. zur Zeit der Reformation und in dem auf dieselbe folgenden Jahrhundert, gewesen ist, und damit die Zustände und Einrichtungen, die Grundsätze und Ziele vergleichen, welche wir heutzutage in der Organisation des Gymnasiums finden. Wenn sich aus dieser Betrachtung einerseits ergeben wird, daß gewisse Momente zu eng mit dem Wesen des Gymnasiums verwachsen sind, um jemals, d. h. solang das Gymnasium überhaupt bestehen soll, weggeworfen werden zu können, so wird sich andrerseits zeigen, daß, wenn alles im ewigen Wechsel kreist, auch die humanistischen Lehranstalten der Notwendigkeit des Wechsels ihren Tribut entrichtet haben und fortwährend entrichten.

Die Reformation hat die gelehrten Schulen nicht erst geschaffen. Es hat auch im Mittelalter solche Schulen gegeben. Aber das ist allerdings richtig, daß diese Schulen an Zahl und Leistungen nicht ausreichend waren. Die ums Jahr 1500 aufgestellte „Ordnung der Lection und Lere der Schule hier zu Ulm" zeigt, daß der Unterricht auf Logika, Grammatika, auf Lektüre einiger lateinischen Poeten, auf Disputationsübungen sich beschränkte und ebenso oder ähnlich war es wohl auch anderwärts bestellt. Mit dem Beginn der neueren Zeit ist durch zwei gewaltige Bewe-

gungen, die Wiedererweckung der klassischen Studien im Humanismus und die Reformation, ein mächtiger Impuls zur Verbesserung der Schulen gegeben worden und es läßt sich daher von dieser Zeit eine neue Aera des Schulwesens datieren. Hatten schon die deutschen Humanisten sich der Schule mit Interesse und Fleiß zugewendet, so traten auch die Reformatoren, freilich in wesentlich anderem Geist und mit teilweise anderen Zwecken und Zielen, kräftig für die Reform der Schule auf. In seinem 1524 erschienenen „Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte im deutschen Lande, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", und in einem 1530 erlassenen „Sermon, daß man Kinder solle zur Schule halten", führt Luther nicht bloß aus, daß die Unterweisung in den Sprachen zur Heranbildung von Lehrern und Geistlichen, sowie von weltlichen Beamten notwendig sei, sondern er spricht auch der Obrigkeit das Recht und die Pflicht zu, den Schulbesuch zu befehlen und zu erzwingen, da die Eltern so gar oft für den Unterricht nicht sorgen können oder nicht sorgen wollen. „So lieb als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten — und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. — Wenn man auch der Schulen und Lehrer gar nichts dürfte um der Schrift und Gottes willen, so wäre doch allein die Ursache genugsam, die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mädchen an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu

halten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen. — Ich halte, daß auch die Obrigkeit schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, die Kinder zur Schule zu halten, denn sie ist wahrlich schuldig, die Aemter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrherren, Schreiber, Aerzte, Schulmeister bleiben, denn man kann deren nicht entbehren." Und so hat denn Melanchthon seine vielseitige Thätigkeit auch der Reform der Schule zugewendet mit einem Erfolg, der ihm den wohlverdienten Namen eines praeceptor Germaniae verschafft hat.

Um nun ein Bild von den Gelehrtenschulen der Reformationszeit und des darauf folgenden Jahrhunderts zu geben, beschränke ich mich auf eine Darlegung der Grundzüge, wie sie vorliegen einerseits in der württembergischen Schulordnung von 1559, andrerseits in der Schule des berühmtesten der damaligen Schulmänner, nämlich der des Rektors Joh. Sturm zu Straßburg.

In Württemberg war für die Klosterschulen schon 1556 eine „Klosterordnung" von Joh. Brenz verfaßt worden, welche mit einigen Aenderungen der „Großen Kirchenordnung" von 1559 einverleibt wurde. Der Lehrplan ist auf 5 Klassen berechnet — soviele zählte das Pädagogium zu Stuttgart —, welche bis zum Uebertritt zur Universität reichen. Ueber das Alter der Schüler beim Eintritt in die Schule und beim Uebertritt in eine höhere Klasse ist keine Vorschrift gegeben, wie man denn in diesem Punkte keiner bestimmten Regel folgte. Die Zahl der täglichen Schulstunden beträgt 6, 3 vormittags von morgens 6 Uhr

an, 3 nachmittags; Vakanz an zwei Nachmittagen der Woche tritt erst 1582 ein. Der Hauptlehrgegenstand ist das Latein — „die Grammatika soll winterszeit in den 2 Stunden vor der Morgensuppen gelesen werden, damit die Grammatika immerdar in den Schulen den Fürgang habe" —, daneben wird einige Zeit ausgeworfen für deutsch lesen und schreiben, Katechismus und Musik; in Klasse IV beginnt der Unterricht im Griechischen in einer täglichen Stunde; in Klasse V tritt hinzu der Unterricht in Dialektik und Rhetorik; von da an soll auch exercitium stili fleißig getrieben werden, wobei auf „die phrases und imitationem Ciceronis" geachtet werden soll, „die adolescentes sollen also abgericht werden, daß ihnen nachmals ganze Declamationes zu schreiben minder schwer sei." Auf die kirchliche Musik wird behufs des Gebrauchs in den Klosterschulen Wert gelegt: „so der Präzeptor hiezu nicht bastant sei, soll der Provisor eintreten." Die Lehrweise ist wesentlich mechanisch, auf Gedächtnisübung gegründet, Vorbereitung wird nicht verlangt: dem Schüler übersetzt der Lehrer solang vor, bis derselbe es nachübersetzen kann. Hienach war also Latein so sehr das Hauptfach, daß es allein etwa $^5/_6$ der ganzen Zeit ausfüllte, das Griechische hatte einen sehr bescheidenen Platz; von Realien ist keine Rede. Uebrigens sind Dialektik und Rhetorik mit ihren Deklamations- und Disputationsübungen zwar vorgeschrieben, aber doch nicht in den Vordergrund gestellt, sondern als Probe und Abschluß des gesamten Unterrichts behandelt, so daß eine genügende Fertigkeit

darin gleichsam als Beweis der Reife für die Universität galt: denn ein Abiturientenexamen gab es damals nicht. Es ist ferner zu beachten, daß zwar auch das Lateinreden geübt wurde, — dasselbe soll schon in der vierten Klasse anfangen, „auf daß die Knaben leidenlich lateinisch reden und schreiben können," — man ging aber doch nicht so weit, daß das deutsch reden verboten wurde, vielmehr wurde auch auf den deutschen Ausdruck einiger Wert gelegt und wenn in einer Instruktion von 1547 auch gesagt worden war, „die teutschen Schulen in den kleineren Städten sollen abgeschafft werden, weil dadurch die lateinischen Schulen verderbt und vill Knaben, so zu latein lernen geschickt, versombt werden," so bestimmt die Schulordnung von 1559, daß „in den namhaften und volkreichen Flecken in unserm Fürstentumb deutsche Schulen sollen aufgericht werden." Auf Grund dieser Ordnung wurde nun nicht bloß das Pädagogium in Stuttgart, als einzige vollständige Anstalt, eingerichtet, sondern es wurde auch eine Anzahl kleiner Lateinschulen gegründet, welche in acht Städten — Tübingen, Calw, Göppingen, Kirchheim, Nürtingen, Schorndorf, Urach, Marbach — mehrklassig waren.

Wenn nun diese württembergische Schulordnung durch eine für jene Zeit höchst anerkennenswerte Maßhaltung und Besonnenheit sich auszeichnet, so finden wir das Extrem der Latinisierung repräsentiert durch den Rektor Joh. Sturm in Straßburg. Damals gab es noch große Rektoren, welche ihre Schule nach ihrem Sinn und Willen

organisierten und regierten und denselben das Gepräge ihres individuellen Geistes aufdrückten. Und dies hat Sturm im vollsten Sinn des Worts gethan. Fast fünfzig Jahre lang, von 1537 bis 1581, hat er die Schule zu Straßburg geleitet, er war der gepriesenste Schulmann seiner Zeit, von überallher strömten ihm die Schüler zu, deren man bisweilen mehrere tausend zählte, seine Schulordnung fand überall Nachahmung, die Systeme der andern angesehenen Schulmänner, wie Trotzendorf, Micyllus, Hier. Wolf u. a., stimmten im wesentlichen mit derselben überein, selbst die Katholiken, die Jesuiten haben ihre Anstalten nach dem Muster von Straßburg eingerichtet; Fürsten und adelige Herren übergaben ihre Söhne dem berühmten Rektor, wie z. B. der Landgraf von Hessen; die Pietas litterata Sturms wurde das pädagogisch-didaktische Schlagwort der Zeit. Was war nun das Ziel, welches Sturm verfolgte, und welches waren die Mittel, deren er sich bediente? Er faßt die Summe seiner Ziele zusammen, wenn er sagt: „die Rede der Jugend soll lateinisch sein, und zwar durchaus, auch in den untersten Klassen; der Knabe soll erscheinen in römischer Rüstung, Bewaffnung und Kleidung.“ Also Erlernung der lateinischen Sprache ist das Ziel, für welches in der Schule Sturms vom sechsten bis einundzwanzigsten Jahr — denn an die unteren Klassen war oben eine Art Akademie angefügt — rastlos gearbeitet wurde: man liest die lateinischen Schriftsteller und Dichter lediglich, einzig und allein, um Fertigkeit und Eleganz im Gebrauch der latei-

nischen Sprache zu erlangen. Nachahmung der Lateiner, vor allem Cicero's, ist das Ideal, Sturm kennt kein anderes: er sieht ein großes Unglück darin, daß die deutschen Knaben zuerst deutsch und nicht lateinisch lernen, ein Hauptvorzug der Römer war eben der, daß sie von Kindesbeinen an lateinisch sprachen — wie traurig siehts jetzt in dieser Beziehung aus! Fast niemand, klagt Sturm, kann mehr gut und elegant lateinisch sprechen, dieses allgemeine Unheil ist auf jede Weise zu beseitigen. Wenn daher Sturm nicht bloß, wie es sonst üblich war, lateinische und griechische Schriftsteller zweiten und dritten Rangs lesen ließ, sondern sich vorzugsweise an die eigentlichen Klassiker hielt, wenn er die Lektüre der Dichter, des Ovid und Vergil, Terenz und Plautus, auch des Homer und der Tragiker vorschrieb, so geschah das nicht, um den Inhalt und Geist dieser Autoren kennen zu lernen, um den historischen und ästhetischen Sinn zu bilden und zu üben, sondern lediglich um zur imitatio, zur Nachahmung der Alten, vor allem Cicero's, anzuleiten. Dazu dienten die endlosen grammatischen, stilistischen, dialektischen, rhetorischen, disputatorischen Uebungen, deren detaillierte Ausführung und speziellste Benennung — und gerade diese bildete für Sturm den Gegenstand eines völlig schwärmerischen Entzückens — uns heutzutage ein wahres Grauen erregen muß. Von deutscher Sprache, von den Realien, Geschichte, Geographie, Rechnen, war in der Schule Sturms so gut als keine Rede, alles und jedes diente ausschließlich dem rhetorischen Zweck. Daher hat Sturm seine

Anstalt so eingerichtet, daß eine strenge Stufenfolge von Jahrgängen und Klassen vorhanden und daß für jede Stufe ein bestimmtes Pensum genau vorgeschrieben war, und in seinen epistolae classicae hat er den einzelnen Klassenlehrern die detailliertesten Vorschriften über die Pensen der betreffenden Klasse gegeben: so hatte man einen festgeschlossenen Organismus, in welchem nach einem einheitlichen Plan darauf hingearbeitet wurde, daß „der Schüler nichts denke, als was er im Cicero gelesen hat.“ — Ist nun dieses Ziel auch völlig erreicht worden? Sturm klagt nicht selten über die nicht zu überwindende Trägheit und Stumpfheit des Geschlechts, und einer seiner Kollegen schreibt im J. 1565, alles, was die Schüler sprechen und schreiben, seien furta et compilationes, gestohlenes und zusammengestoppeltes Zeug. Wie konnte es auch anders sein? Mochten es auch einzelne so weit bringen, daß sie Fertigkeit und Eleganz im Gebrauch der lateinischen Sprache erlangten, allgemein konnte das doch nicht der Fall sein, wenn aber dieses rhetorische Ideal nicht erreicht wurde, so muß man fragen, ob von dem Streben des großen Rektors noch etwas wertvolles übrig bleibt, es fragt sich überhaupt, ob wir nicht seine ganze Wirksamkeit zu verurteilen berechtigt sind. Da wäre es nun freilich wohlfeil zu sagen, daß es ein von Grund aus verkehrtes, nutzloses, ja schädliches Bemühen gewesen sei, aus deutschen Knaben lateinische Jünglinge zu machen, an die Stelle der deutschen Sprache die lateinische zu setzen, daß also Sturm ein verderblich wirkender Pädagog ge-

wesen sei. Allein die Aufgabe ist immer die, jede Erscheinung der Geschichte, zumal wenn sie den Zeitgenossen in dem Maß imponiert hat, wie der Straßburger Schulmann, historisch, aus den Verhältnissen ihrer Zeit zu begreifen. Das ist nun freilich unbestreitbar, daß Sturm sich gründlich verrechnet hat, wenn er glaubte, Germania durch die Schule latinisieren zu können, es ist ferner unbedingt zuzugeben, daß es ein großes Unheil gewesen wäre, wenn dieses Ziel hätte erreicht werden können, man mag sogar einräumen, daß es eine Versündigung gegen den Genius der deutschen Nation und der deutschen Sprache war, auf ein solches Ziel auch nur hinzuarbeiten. Daß also in Sturm ein verfehltes Prinzip in denkbar größter Einseitigkeit sich darstellt, dürften heutzutage wenige leugnen. Schon Melanchthon hat gesagt: „es ist eine Thorheit, lateinische Rhythmen vorzuschreiben, da doch der Klang der lateinischen Sprache heutzutage nicht angeboren und natürlich ist", und wir stehen ja doch jetzt auf einem pädagogisch-didaktischen Standpunkt, welcher selbst von dem eines Melanchthon um ein ziemliches abweicht. Aber man muß nicht bloß fragen, ob das Streben Sturms, von der Gegenwart aus betrachtet, als ein verkehrtes erscheint, sondern auch, ob seine Wirksamkeit für die damalige Zeit eine falsche und nutzlose gewesen ist. Und diese Frage ist zu verneinen. Wir können jetzt nicht begreifen, wie diese endlosen, langweiligen, abstrusen rhetorischen und dialektischen Uebungen etwas Geistweckendes gehabt haben können: aber wie kam es denn, daß Schüler von aller

Welt Enden herbeiströmten, um zu Sturms Füßen zu sitzen? Das machte, daß das Latein die Sprache der Gebildeten, nicht bloß der Gelehrten war, die Sprache der Kirche, der Wissenschaft, der Politik, der Diplomatie, des internationalen Verkehrs, es vertrat auch nach Luther noch geraume Zeit die Stelle des Schriftdeutschen. Wenn nun Sturm alles daran setzte, um Fertigkeit und Eleganz des lateinischen Ausdrucks zu erreichen, so war er für die Bedürfnisse der damaligen Zeit der rechte Mann, er arbeitete im Geist und für das Bedürfnis seiner Zeit, diese letztere aber, die Generation jenes Jahrhunderts, wäre in erster Linie anzuklagen, wenn überhaupt Anklage erhoben werden soll. Daß das Latein nicht wirklich deutsche Nationalsprache wurde, dafür war doch auch schon durch die Natur der Sache gesorgt. Ja einseitig ist Sturm gewesen, aber einseitig ist am Ende jede energische Persönlichkeit, zu jedem bedeutenden Wirken gehört ein gewisses Maß von Einseitigkeit. Man mag auch sagen, daß, wie in der Kirche an die Stelle der frischen lebendigen Bewegung allmählich ein dürrer dogmatischer Scholastizismus trat, so auch in die Schule ein trockenes schablonenhaftes Treiben eingedrungen sei. Aber wenn wir doch nicht vergessen dürfen, wie vieles gute und schöne die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum mit sich gebracht hat, so wäre es unrecht, auf den Mann ohne weiteres einen Stein zu werfen, welcher sein ganzes Sein und Streben in den Dienst der Zurückführung des Klassischen gestellt hat, welcher mit klarstem Bewußtsein und

mit der vollsten Konsequenz und Hingebung für sein Ideal gewirkt hat, wir dürfen um so weniger den berühmten Straßburger Rektor verurteilen, als gerade diese seine Eigenschaften der Pädagogik unserer Zeit oft in bedauerlichem Maße abgehen.

Es mag von Interesse sein, auch über die äußeren Verhältnisse der Lehrer im XVI. Jahrhundert etwas zu hören. Im ganzen befand sich der Lehrerstand auf einer sozial und ökonomisch niederen Stufe. Die Anstellung erfolgte meist durch den Magistrat auf Grund eines Vertrags für gewisse Zeit, der Magister hatte dann wieder seine Gehilfen, provisores cantores locati u. s. w., zu bestellen. Wenn aber schon ein berühmter Universitätsprofessor wie Melanchthon im Jahr 1524 klagte, daß er während seiner nun vierjährigen Ehe seiner Frau noch kein neues Kleid habe anschaffen können, so kann man sich denken, daß die Lehrer geringeren Rangs nicht eben glänzend gestellt waren. Die Besoldung bestand größtenteils in dem, was die Schüler an Geld oder Naturalien bezahlten, dazu etwa in einer meist geringen Wohnung und den Gebühren von den kirchlichen Funktionen. Aber wir hören allgemeine Klage darüber, daß die Bezahlung zu gering sei und unregelmäßig eingehe; eine Schulordnung sagt, der Rat solle dem Schulmeister die Besoldung ausbezahlen „freundlich, ohne Murren, Fluchen und hartes Anfahren, prompt und in guter Münze.“ Der Schulmeister d. h. Rektor zu Tübingen erhielt 1561 etwas über 100 fl., — ein Student brauchte jährlich 20—25 fl. für

die Kost. Man suchte den armen Lehrern durch besondere Zulagen und Vergünstigungen nachzuhelfen und häufig finden wir Petitionen etwa um ein Trünklein Wein für die Frau, so eine arme Kindbetterin ist, für ein Töchterlein, das krank ist und sein Lebenlang ein armselig Mensch bleiben wird, für Wohnung, Kleidung, Bücher, deren Kosten nicht aufzutreiben seien. In Heilbronn bezog 1620 der Rektor etwa 400 fl., der Kollaborator die Hälfte, der dritte Lehrer, welcher ledig war, hatte den Tisch im Spital, der vierte bekam u. a. jährlich ½ Aymer Wein und einen Karch Holz, mußte aber jedesmal darum einkommen, der fünfte hatte seine Besoldung meist in Naturalien, auch wurde 1622 beschlossen, daß ihm täglich aus dem Spital „etwan mit einer Suppe, auch mit einem Gemüslein, sollte geholfen werden". In Hildesheim wird 1635 dem Rektor gestattet, zur Verbesserung seiner Lage neben dem Schulamt die Bierbrauerei zu betreiben, bald aber entsteht die Klage, daß er dem Bier allzusehr obliege; über den Kantor geht die Beschwerde, daß er alle Markttage auf dem Markte sitze und Hökerwaren feil biete. Man macht auch die niederschlagende Bemerkung, daß es mit der Moralität der Schulmeister nicht immer ganz sauber war, und wenn eine Schulordnung vom Jahr 1583*) sagt: „die Lehrer sollen sich enthalten alles Fluchens, Gotteslästerns, Schlagens, Balgens, Fressens, Saufens, des Besuchs der Bierhäuser, des öffentlichen Tanzens,

*) Vormbaum, ev. Schulordnungen I. S. 374.

Schwärmens auf der Gasse, des Ehebruchs, der Narrenpossen, des unhöflichen Lachens, des Diebstahls, der Wucherhändel, der ungebührlichen Kleidung, kurzer Kappen, zerhackter Hosen, Dolchen an den Seiten, reiterischer Pumphosen, garstiger Schuhe wie wenn ein Bauer hinter dem Heuwagen hergeht, sie sollen sich nicht an verdächtigen Oertern finden lassen," so läßt sich daraus leider der Schluß ziehen, daß man sich wohl bedenkliche Blößen gab und es ist schwerlich ein Uebermut, wenn ich die Vermutung wage, daß ein Vergleich der guten alten Zeit mit der Gegenwart zu gunsten der letzteren ausfallen dürfte.

Ein Extrem, wie es in der Sturm'schen Schule sich darstellt, mußte notwendig eine Reaktion hervorrufen; wie diese Reaktion im 17. und 18. Jahrhundert sich vollzogen hat, davon zu reden muß einer andern Gelegenheit vorbehalten bleiben, heute muß ich über zwei Jahrhunderte hinwegeilen, um zur Darstellung des Gymnasiums der Gegenwart zu gelangen, welche uns dann die Vergleichung mit dem Gymnasium der früheren Zeit ermöglichen wird. Dabei ist vor allem ins Auge zu fassen einerseits die Entwicklung in Preußen, weil dieses für die übrigen deutschen Staaten maßgebend geworden ist, andrerseits die in Württemberg, weil dieses uns am nächsten liegt.

Zunächst kommt in Betracht das Verhältnis der Schule zu Kirche und Staat. Wenn die Reformatoren die Pflicht der weltlichen Obrigkeit zur Errichtung von Schulen betonten, so wollten sie damit die Schule

keineswegs von der Kirche trennen, vielmehr die Schule sollte in erster Linie der Kirche dienen durch Heranbildung von Geistlichen und Lehrern, und die Aufsicht über die Schule sollte Sache der Kirche sein. So war denn früher das Studium der Philologie mit dem der Theologie eng verbunden, das Lehramt war in der Regel ein Durchgang zu dem besser dotierten, weniger mühsamen und mehr geachteten Pfarramt, und der große Philolog F. A. Wolf war bekanntlich der erste, welcher sich im Jahr 1777 auf der Universität Göttingen als stud. philologiae einschreiben ließ, nicht ohne Widerstreben des Prorektors. In Preußen wurde 1787 unter Friedrich Wilhelm II durch den Minister von Zedlitz ein Oberschulkollegium errichtet, welches unmittelbar unter dem König stand; dasselbe wurde 1808 in eine dem Ministerium des Innern untergebene sogen. „dritte Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht" verwandelt und endlich wurde 1817 ein besonderes Kultministerium errichtet, dessen Chef der Frhr. v. Altenstein wurde; von da an datiert die moderne Organisation des preußischen Gymnasiums; im Jahr 1825 erfolgte die Errichtung der Provinzialschulkollegien. Am längsten bestand die Verbindung von theologischen und philologischen Studien in Württemberg, was mit gewissen spezifisch württembergischen Traditionen und Einrichtungen, namentlich dem Tübinger Stift, zusammenhängt. Im Jahr 1838 wurde zwar in Tübingen ein philologisches Seminar gegründet, dasselbe konnte aber lange kein rechtes Leben gewinnen. Erst seit 1853 wurde

gründlichere Abhilfe geschaffen und durch die jetzt bestehenden, 1865 und 1866 erlassenen Verordnungen ist auch einer Anzahl von Stiftlern, „welche sich durch besondere Begabung und Neigung für einen der Zweige des Lehramts auszeichnen", die Enthebung vom Studium der Theologie möglich gemacht. In der That, mag auch für die Verbindung der beiden Fakultätsstudien manches geltend gemacht werden, namentlich, daß die philosophische Vorbereitung, die dem theologischen Studium vorangehe, von den bloßen Philologen mehr oder weniger bei seite gelassen werde, so ist doch die Ausdehnung und Vertiefung der philologischen Wissenschaft nachgerade derart, daß eine Loslösung der Philologie von der Theologie im allgemeinen geboten ist. Ist nun die Säkularisierung des philologischen Studiums und die Verstaatlichung des Gymnasiums ein für die moderne Entwicklung charakteristisches Moment, wie denn der politische Gesichtspunkt der in den allgemeinen Fragen festzuhaltenden Einheit durch die seit 1871 bestehende Reichsschulkommission vertreten ist, so ist auch das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität wesentlich anders als früher. Melanchthon war in Tübingen Lehrer an der Universität, aber zugleich auch an einer für die Universität vorbereitenden Anstalt; Sturm hatte seinem Gymnasium einige Klassen angefügt, welche eine Art Akademie darstellen sollten; der Uebergang vom Gymnasium zur Universität war nicht bestimmt markiert, man bezog die Universität, wann man eben Lust hatte, ein Maturitäts-Examen fand nicht statt. Das ist

nun bekanntlich anders geworden. Wenn man jetzt den Begriff des Gymnasiums gewöhnlich dahin bestimmt, daß es, wenn auch mit dem gesamten Bildungswesen der Zeit und Nation verwachsen, doch vorzugsweise zu akademischen Studien vorbereite, und wenn für den Uebergang zur Universität die Erstehung einer Reifeprüfung verlangt wird, so ist damit das Verhältnis der beiden Anstalten zu einander klar und deutlich bestimmt. Zwar sah man sich auch früher wegen der großen Zahl der immaturi, die auf den Universitäten sich befanden und über deren Trägheit und Stupidität geklagt wurde, zu Prohibitivmaßregeln veranlaßt, aber eine eigentliche Prüfung wurde erst gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts eingeführt, und auch hierin ging Preußen voran, indem 1788 ein Examen aller zur Universität abgehenden Schüler durch das Lehrerkollegium in Gegenwart eines Regierungskommissars angeordnet wurde; doch schloß das Zeugnis der Unreife nicht vom Besuch der Universität überhaupt, sondern nur vom Genuß der Benefizien aus. Erst das im wesentlichen noch jetzt geltende Reglement vom Jahr 1834 enthält die Bestimmung, daß ohne Erstehung eines am Gymnasium stattfindendeu Maturitäts-Examens die Zulassung zum Studium und zu den Staatsprüfungen verschlossen sein soll; diejenigen Anstalten, welche das Recht der Entlassung zum akademischen Studium haben, sollten nach einer Verordnung vom Jahr 1812 den Namen „Gymnasium“ führen. Diesem Vorgang Preußens folgten dann allmählich die übrigen deutschen Staaten. Zuerst geschah

dies in Württemberg, wo durch eine Verordnung vom 17 Sept. 1811 bestimmt wurde, „daß kein Inländer die Erlaubnis erhalte, die Rechtswissenschaft, Arzneikunde oder Kameralwissenschaft zu studieren, der nicht, wie es bei den Theologen bereits angeordnet ist, eine von seiten der Ober-Studiendirektion durch Professoren des oberen Gymnasii zu Stuttgart vorzunehmende strenge Prüfung, besonders in der klassischen Philologie und der Muttersprache, erstanden, auch Zeugnisse guter Sitten beigebracht hat"; diese Prüfung soll jährlich zweimal in Stuttgart vorgenommen werden (s. Hirzel, württ. Schulgesetze S. 388, 391). Dieses „Maturitäts-Examen" wurde durch Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873 in eine an den einzelnen Gymnasien abzuhaltende „Abiturientenprüfung" verwandelt, wie diese jetzt besteht. — Wenn ferner in früheren Zeiten das Gymnasium die einzige höhere Bildungsanstalt war, so ist im Lauf der Zeit die Realschule und in neuester Zeit das Realgymnasium neben ihm auf den Schauplatz getreten. Die Verwendung der sog. Realien für den Unterricht, welche das Charakteristische der Realschule ist, hat in größerem Umfang zuerst in den Anstalten von A. H. Francke in Halle stattgefunden, so jedoch, daß Franke an den alten Sprachen als Mittelpunkt des Unterrichts festhielt. Es war jedoch damit das Prinzip des realistischen Unterrichts aufgestellt und so ist denn 1747 durch J. F. Hecker in Berlin die erste eigentliche Realschule gegründet worden, welche anfangs mit Hilfe von freiwilligen Gaben und einer Lotterie ein eigenes Haus

bekam, bald aber von Friedrich d. Gr. den Titel und Rang einer Königl. Realschule erhielt. Damit begann die seitdem durch eine Reihe von Stadien hindurchgegangene Entwicklung der Realschule. In Württemberg ist die älteste dieser Anstalten zu Nürtingen errichtet worden, im Jahr 1783; im Jahr 1796 erfolgte die Gründung der Realanstalt in Stuttgart, welche jedoch erst 1818 vom Gymnasium getrennt wurde. Die Idee des Realgymnasiums hat zuerst in Stuttgart, und zwar in einer spezifisch württembergischen Gestalt, ihre Verwirklichung gefunden, woran sich dann die Errichtung des Ulmer Realgymnasiums anschloß. In Preußen ist diese Gattung in etwas anderer Gestalt vertreten durch diejenigen Anstalten, welche früher Realschulen I. O. hießen, neuestens aber auch den Titel und Rang eines Realgymnasiums erhalten haben. Die Errichtung solcher Schwesteranstalten muß — abgesehen davon, daß sie einem praktischen Bedürfnis entsprechen — auch vom Standpunkt des Gymnasiums aus durchaus gutgeheißen werden, es muß aber an diese Anerkennung die Forderung angeknüpft werden, daß jede dieser zwei resp. drei Anstalten ihr besonderes Gebiet, ihre spezifischen Lehrfächer und Lehrziele mit klarem Bewußtsein und reinlicher Trennung festhalte; die Organisation der sog. Einheitsschule ist weder prinzipiell zu begründen, noch praktisch durchführbar, und was die Furcht vor dem Dualismus, der drohenden Kluft, dem berühmten Riß in der Bildung betrifft, so scheint hier in der That ein horror vacui vorhanden zu sein. Nur wenn man eine Einheits-

schule verlangte, müßte ein Konflikt zwischen dem Gymnasium und den andern Anstalten entstehen, weil dann jede Anstalt für das Uebergewicht ihrer Prinzipien kämpfen müßte; bleibt aber jede für sich, so hat jede gerade genug vor ihrer eigenen Thüre zu kehren. Eine vermittelnde Stellung nehmen die Vertreter der sog. Bifurkation ein, d. h. der Beibehaltung derselben Grundlage bis zu einer gewissen Klasse, so daß bis dahin der Uebertritt von der einen zur andern Anstalt offen gehalten wird. Praktisch ist dies zwischen Gymnasium und Realgymnasium bis zu unserer 4. Klasse, wo das Griechische anfängt, immerhin geschieht der Uebertritt nur in einzelnen Fällen; eine systematische Durchführung mit völliger Gleichheit wäre kaum möglich, da doch jede Anstalt auf etwas besonderes und zwar von Anfang an Gewicht legen würde, ja es wird sich fragen, ob dieses System nicht zur Folge hätte, daß schon in den unteren Klassen an die Leistungsfähigkeit der Schüler zu hohe Ansprüche gemacht würden, und ob nicht am Ende doch ein Defizit nach beiden Richtungen hin herauskäme.

Weiterhin müssen wir unsere Aufmerksamkeit richten auf die sehr umfassenden und tiefgehenden Wandlungen, welche im inneren Organismus des Gymnasiums im Lauf der letzten fünfzig Jahre vor sich gegangen sind. Auch hier ist in erster Linie der Entwicklungsgang des preußischen Gymnasiums ins Auge zu fassen. Grundlegend war die Thätigkeit des Ministeriums Altenstein, in welchem seit 1818 Johannes Schulze die maßgebende Stimme für die Organisation des höheren Schulwesens hatte, Schulze

kann daher auch in der Hauptsache als Begründer unseres gegenwärtigen Systems angesehen werden. Unter der Verwaltung Altensteins, welcher 1840 starb, sind etwa tausend das höhere Unterrichtswesen betreffende organisatorische Ministerialverfügungen erlassen worden; die wichtigste derselben ist der von Joh. Schulze entworfene Normallehrplan vom Jahr 1837, welcher 1856 unter dem Ministerium Raumer durch Wiese, 1882 unter dem Ministerium Goßler durch Bonitz einige Modifikationen erhalten hat, im wesentlichen aber jetzt noch die Grundlage des preuß. Gymnasiums bildet und auch für die übrigen deutschen Länder maßgebend geblieben ist. Hienach gilt zwar nach wie vor die Vorbereitung für das akademische Studium als die Hauptaufgabe des Unterrichts, dagegen hat der Lehrplan eine tiefgehende Aenderung erfahren. Noch im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts hielt es jede Schule, wie sie d. h. der Direktor es für gut hielt, und so war die Praxis an den verschiedenen Anstalten sehr verschieden: manche stellten das Griechische über das Latein, andere suchten eine mehr realistische Richtung einzuschlagen, noch andere wollten humanistische und realistische Ziele vereinigen; in dem von W. v. Humboldt entworfenen Unterrichtsplan vom Jahr 1816 heißt es: die Zöglinge sollen nicht bloß ein gewisses Maß klassischer und wissenschaftlicher Bildung sich aneignen, um den Vortrag auf den Universitäten zu verstehen, sondern auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit ausgerüstet werden. Dieser Vagheit der Bestimmungen, dieser Lizenz der in-

dividuellen Neigung machte nun der Normallehrplan von 1837 gründlich ein Ende. Schon 1820 war behufs der Durchführung eines einheitlichen Planes unter Zuscheidung bestimmter Pensen an die einzelnen Klassen das Klassensystem eingeführt worden, während bis dahin das Fachlehrersystem überwogen hatte, nach welchem derselbe Schüler in verschiedenen Fächern verschiedenen Klassen hatte angehören können; zugleich wurden für die einzelnen Klassen die Klassenlehrer bestellt und die Versetzungs- oder Promotionsprüfungen angeordnet. Erst diese scharfe Trennung der Klassen mit ihren besonderen Aufgaben ermöglichte die Durchführung des Normallehrplans. In diesem bildet nun das Latein den Mittelpunkt; wurden doch noch in den dreißiger Jahren die medizinischen und juridischen Fakultäten angehalten, bei ihren Prüfungen auch auf Geläufigkeit im Lateinsprechen bei den Examinanden zu achten, — in zweiter Linie stehen Griechisch und Mathematik; dazu kommt außer der Religion noch eine Reihe realer Fächer: Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, überdies Deutsch, das bis dahin noch wenig betriebene Französische, endlich philosophische Propädeutik; fakultativ sind Hebräisch, Zeichnen und etwa Englisch; der Turnunterricht wurde überall obligat. Von diesen Fächern wurde im Lehrplan von 1856 die Propädeutik dem fakultativen Betrieb überlassen, was auch die Verordnung von 1882 nicht geändert hat; es scheint in Preußen einigermaßen an philosophisch geschulten Lehrern für dieses Fach zu fehlen. — Man sieht, es ist dies im wesentlichen

die Schulordnung, welche unsere Gymnasien noch heute haben. Die übrigen deutschen Staaten haben diesen Lehrplan allmählich angenommen, wobei einzelne Besonderheiten nicht ausgeschlossen sind, wie denn unser württembergischer Lehrplan vom preußischen sich u. a. unterscheidet durch die Festhaltung der Propädeutik als obligaten Faches, durch früheren Anfang des Griechischen und späteren Beginn des Französischen sowie der Algebra und Geometrie, durch beharrliche Ablehnung des lateinischen Aufsatzes, welcher in Preußen sehr hoch gestellt zu werden pflegt; dazu kommen dann noch einige Verschiedenheiten beim Abiturienten-Examen, bei welchem in Preußen z. B. in Religion examiniert, dagegen keine griechische Komposition verlangt und in Französisch und Geschichte nur mündlich geprüft wird.

Durch die Durchführung dieses preußischen Normallehrplans ist das Gymnasium sowohl hinsichtlich der Zahl der Fächer als hinsichtlich der Methode des Unterrichts umgestaltet worden. Man hatte jetzt einen nach wohlberechnetem, einheitlichem Plan eingerichteten Organismus, in welchem in methodischer Stufenfolge alle Teile ineinandergreifen und jedes Glied in seiner Art nach Vorschrift thätig ist, so daß das Ziel, einen wohlkonditionierten Abiturienten zu liefern, mit einer gewissen Notwendigkeit erreicht werden zu müssen scheint, wenn auf der Seite des zu bearbeitenden Subjekts nur einiges Können und Wollen vorhanden ist. Indessen hat es von jeher auch an Widerspruch gegen das neue System nicht gefehlt. Gleich

anfangs war es besonders Fr. Thiersch, der in diesem Schulze'schen Lehrplan ein schädliches Zuviel und Zuvielerlei finden wollte und dem preußischen Plan einen einfacher konstruierten bayrischen gegenüberstellte, der nur leider nie durchgeführt worden ist. Später hat der Rektor in Stuttgart, Prälat K. L. Roth, das moderne Gymnasium als einen Abfall vom guten alten Humanismus Melanchthon's und als eine einseitig auf Mitteilung von Kenntnissen anstatt auf Begründung einer sittlichen Bildung abzielende Richtung verurteilt, und die Herbart'sche Schule wird nicht müde, den Ruf nach einer sog. Erziehungsschule zu erheben; dazu sind die Klagen über die Ueberbürdung der Schüler, welche schon vor dem Erscheinen des Normallehrplans im Jahr 1836 der Medizinalrat Lorinser in Oppeln erhoben hatte, nicht verstummt. In der That läßt sich ja nicht leugnen, daß neben den Vorzügen des neuen Systems auch die Nachteile, neben den Lichtseiten auch die Schattenseiten, je nach der Art der Handhabung des Reglements, mehr oder weniger hervortreten.

Zwar in der Beziehung wird das Gymnasium nicht erst zu rechtfertigen sein, daß es den klassischen Unterricht als Mittelpunkt festhält; mag man dies auch als einen veralteten, überwundenen Standpunkt hinstellen, so ist doch wohl die allgemeine Meinung, einen vernünftigen Betrieb vorausgesetzt, noch nicht so unklassisch und antiklassisch geworden, daß man das Altertum in die Rumpelkammer zu werfen hätte; selbst die Reformvorschläge,

welche auf eine Beseitigung des Griechischen abzielen, werden vorerst wenig Aussicht auf Verwirklichung haben, wenigstens solang nicht, als kein entsprechender Ersatz für dieses unendlich reiche Bildungsmittel geschaffen ist. Man hat nun aber gerade in dem Moment, welches von den Urhebern des jetzigen Lehrplans als ein gewaltiger Fortschritt angesehen worden ist, auch wieder einen Rückschritt finden wollen: es ist dies die strenge Normierung, Fixierung, Regulierung, Kontrolierung des ganzen Betriebs nach Inhalt und Form, ein System, welches mit der Anordnung der Examina im engsten Zusammenhang steht. Es ist ja unleugbar, daß eine Anstalt ohne feste Normen und Gesetze nicht bestehen kann, auch daß ein greifbares Resultat am Abschluß des ganzen Kursus erwartet wird, aber — um von anderen Vorwürfen abzusehen — man klagt darüber, daß durch diese stete Regulierung und Kontrolierung von oben die Gymnasien einen mechanischen Charakter erhalten, daß darüber die Individualität der Lehrer und Schüler zu kurz komme, daß der Hauptwert auf die Ansammlung möglichst vieler Kenntnisse gelegt werde, ohne daß eine entsprechende Verarbeitung und Verinnerlichung stattfinde und ohne die notwendige Bildung und Stärkung des sittlichen Moments, des Charakters, daß durch das Schreckbild des Examens die eigentliche Lust und Liebe zur Sache verkümmert werde und daß darüber die Intensität des Strebens und Arbeitens verloren gehen müsse. Ganz unberechtigt sind diese Klagen nicht. Wenn eine Oberbehörde verlangen wollte, daß alle

Anstalten, eine wie die andere, alles und jegliches auf dieselbe Minute ganz in derselben Weise betreiben solle, etwa so wie es in Frankreich der Fall ist, wo ein Kultminister sich rühmen kann, daß er, wenn er auf seine Uhr sehe, ganz genau wisse, was in dieser Minute in jedem Collége behandelt werde, wenn der Individualität der Rektoren und Lehrer lediglich keine Freiheit gelassen würde, wenn hinsichtlich der Lehrbücher, Lehrfächer, Lehrmethoden ein schablonenhaftes Einerlei herrschen müßte, dann hätten wir freilich einen handwerksmäßigen Mechanismus, in welchem nur ein automatisch-geistloser Betrieb fände. Aber so steht die Sache doch wohl nicht; und man muß doch auch fragen: was wäre die Folge, wenn dem Belieben der einzelnen Kollegien und Individuen in der früheren Weise Thür und Thor geöffnet wäre? Unsere Zeit ist überhaupt darauf gerichtet, die Ecken überall abzuschleifen, Gleichheit, Einheit, Plan in alles zu bringen, die behagliche Gemütlichkeit und Lässigkeit der guten alten Zeit, wo man auch noch Zeit hatte, das patriarchalische Gehenlassen hat aufgehört zu regieren und das Publikum würde schwerlich sehr erbaut sein, wenn z. B. in Stuttgart andere Bestimmungen wären als in Ulm: jede Wohnungsveränderung würde die bedenklichsten Folgen und die bittersten Klagen hervorrufen. Daß der Geist einer Anstalt nicht durch Reglements und Instruktionen erzeugt wird, ist ja freilich gewiß, deshalb ist an Vorstände und Lehrer jeder Anstalt die alte Mahnung F. A. Wolfs zu richten: habe Geist und wisse Geist mitzuteilen! Man braucht da bei

dem Wort Geist noch lange nicht an ein Genie zu denken, auch den Geist nicht dem nüchternen Verstand gegenüberzustellen, sondern nur die Kunst des Selbstdenkens darunter zu verstehen: wo diese Forderung erfüllt ist, wird man auch mit dem Buchstaben sich abzufinden wissen, wo aber der Geist überhaupt fehlte, da würde die Licenz der Individualität nur um so verderblicher wirken. — Was sodann den Vorwurf betrifft, daß man nicht erziehe, sondern nur Kenntnisse mitteile, und daß man die Individualität der Schüler zu wenig achte, so habe ich über diesen Punkt mich schon früher ausgesprochen, weshalb ich nur noch weniges bemerken will. Es ware ja in der Idee recht schön, wenn an die Stelle des Abiturienten-Examens das bloße Reifezeugnis des Gymnasiums träte, und es läge ohne Zweifel in der Konsequenz der gegenwärtigen Einrichtung, daß kein Examen mehr abgehalten würde, sondern das Lehrerkollegium über die Befähigung der Schüler entschiede; man kann auch wohl geltend machen, daß dann mehr der ganze Mensch gewertet würde, wie er in einem längeren Zeitraum sich bewährt oder auch nicht bewährt habe, und daß es dann weniger auf Einzelnheiten und Zufälligkeiten ankäme, welche ja bei einem Examen nicht selten von Bedeutung sind, daß dann auch jedem Schüler mehr Freiheit gelassen werden könnte für den Betrieb solcher Fächer, für welche er besondere Anlage und Lust hätte, daß man nicht z. B. zur Mathematik oder zur griechischen Grammatik einen Schüler pressen müßte, welcher eben nun einmal keine Anlage für dieses Fach

hätte. Das klingt alles recht schön, wäre aber praktisch gar schwer durchzuführen; um nur eines zu bemerken: es wäre damit den Lehrerkollegien auch bei der größten Gewissenhaftigkeit und Erfahrung eine Aufgabe gestellt, welche eigentlich die Infallibilität, eine über menschliches Vermögen hinausgehende Prüfung von Herzen und Nieren erforderte und welche jedenfalls, sobald ein Interesse verletzt würde, zu schweren Anklagen und Konflikten führen müßte, abgesehen davon, daß es gefährlich wäre, zum voraus apodiktisch zu sagen, wozu ein Schüler besondere Anlage und eigenen Trieb habe, und demgemäß ihm dasjenige abzunehmen oder zu erleichtern, wozu beides fehlte; wer wollte eine sichere und bleibende Grenze ziehen zwischen Anlage und Trieb einerseits, Mangel an Entwicklung und Trägheit andererseits? Ueberdies liegt in der bei dem Abiturientenexamen zulässigen Kompensation von plus und minus in den einzelnen Fächern ein Gegengewicht gegen zu schablonenhafte Einförmigkeit. — Ja man könnte noch mancherlei gegen das gegenwärtige System geltend machen; ich erinnere nur an die sog. Ueberbürdungsfrage. Auch das mag eine Folge, wohl auch bis zu einem gewissen Grad ein Nachteil des Systems sein, daß eine gewisse Egalisierung und Nivellierung der Leistungen erzielt werde, daß es zwar weniger schlechte und unbrauchbare, aber auch weniger vorzügliche, hervorragende Schüler gebe, aber auch das liegt im Geist unserer Zeit, welche ja auch sonst die Unterschiede nach außen und innen aufzuheben sucht und allem Eine Farbe und Einen Schnitt

geben möchte, — „möchte gern Berg und Thal vergleichen, alles mit Gyps oder Kalk überstreichen"; und was das Vielerlei betrifft, so hat nicht nur die vielseitigste Untersuchung dieser Frage durch beteiligte und unbeteiligte, berufene und unberufene Kreise keine irgend erhebliche Aenderung erzielen können, sondern es würde auch der Versuch, einzelne Fächer aus dem Lehrplan zu streichen, auf den allseitigsten, wenn auch mannigfach nüancierten Widerspruch des Publikums stoßen. Da ich jedoch heute alten Kohl nicht wieder aufwärmen möchte, so will ich nur noch zwei Punkte kurz berühren.

Der eine Punkt betrifft die Berechtigungen. Bekanntlich hat das Gymnasium das Recht, seine Schüler mit den nötigen Reifezeugnissen auszustatten, nicht nur für den einjährig-freiwilligen Dienst und für den Eintritt in eine Reihe von Instituten, sondern auch für sämtliche Zweige des akademischen Studiums. Daran knüpfen sich nun verschiedene Bedenken, einerseits von seiten der Vertreter des Gymnasiums selbst, andrerseits von seiten der andern höheren Unterrichtsanstalten. Von den erstern wird nicht selten geltend gemacht, durch diese Berechtigungen werden nicht wenige Schüler ins Gymnasium geführt, welche keine Befähigung und keinen innern Beruf für das Studium haben, es werden so die Klassen überfüllt, namentlich durch solche, welche nur das Attest für den Militärdienst haben wollen, hiedurch aber werde Zweck und Wesen des Gymnasiums beeinträchtigt. Wenn es wahr ist, was von manchen norddeutschen Gymnasien gesagt wird,

daß oft 60—80 % der Schüler nach Absolvierung der Unter-Sekunda austreten, dann haben diese Anklagen vollkommen recht; bei uns wird aber dieser Prozentsatz bei weitem nicht erreicht. Das ist allerdings richtig, daß bisweilen durch solche Schüler eine lästige Ueberfüllung hervorgebracht wird, allein einmal wird das Gymnasium dadurch von seinen spezifischen Einrichtungen sich nicht ablenken lassen, und sodann wäre es doch einseitig, wenn man sagte, das Gymnasium sei bloß für die auf die Universität sich vorbereitenden Schüler da, vielmehr ist es eine Bildungsanstalt, welche auch allgemeinere Zwecke verfolgt und es kann ihm nur zur Genugthuung gereichen, wenn im Kriegs- und in andern Departements diejenigen Aspiranten besonders geschätzt werden, welche das Gymnasium mit Erfolg absolviert haben; es wird so, nicht zu seinem Schaden, auf eine breitere Basis gestellt, die auch zu seiner Befestigung dienen muß. — Schwieriger dürfte der andere Punkt zu entscheiden sein, nämlich die Verteilung der Berechtigungen zwischen Gymnasium einerseits, Realanstalt und Realgymnasium andrerseits. Daß nun für das Studium der Theologie, der klassischen Philologie, der Philosophie, der Jurisprudenz das Gymnasium die richtige Vorbereitungsanstalt ist, wird kaum bestritten werden, und da den andern Anstalten die Entlassung zum Polytechnikum und zu naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Studien, dem Realgymnasium auch die zur staatswirtschaftlichen Fakultät und zum Studium der Forstwissenschaft zukommt, so handelt es sich eigentlich bloß um

die Mediziner und um die Frage, ob das Griechische für dieselben notwendig sei. Man mag über diesen Punkt streiten; die akademischen Fakultäten und die Aerzte haben sich bis jetzt mit großer Majorität für die Absolvierung des Gymnasiums erklärt und so wird es vorderhand dabei sein Verbleiben haben. Uebrigens wäre es das einfachste, die Wahl der Anstalt überhaupt freizustellen, die Sache selber würde den geeigneten Weg zeigen. Davon aber kann keine Rede sein, daß aus Rücksicht für einen kleinen Bruchteil der Schüler im Organismus des Gymnasiums ein das Zentrum desselben d. h. den Unterricht in den klassischen Sprachen verkümmernde und in den Erfolgen schädigende Abänderung getroffen würde.

Endlich mag auch ein kurzes Wort gesagt werden von dem Verhältnis der Methode und der Ziele des Gymnasiums zu den Fortschritten der Wissenschaft. Wie auf andern Gebieten, so ist auch auf dem Gebiet der Philologie in neuester Zeit ein Streben nach detailliertester Erkenntnis des einzelnen und demgemäß, da ein einzelner Mensch nicht alles im Detail untersuchen und wissen kann, eine Teilung der Wissenschaften eingetreten, welche neben großen Vorteilen auch bedenkliche Nachteile mit sich bringt. Es giebt Philologen, welche die Untersuchung und Verbesserung des Buchstabens der Schriftsteller für die Hauptaufgabe der Altertumswissenschaft halten, welche die Bedeutung eines Philologen nach der Menge der von ihm produzierten Konjekturen bemessen, welche glauben, mit der Grammatik und Kritik sei die Aufgabe

des Philologen erschöpft, und welche jeden verachten, der nicht nach dieser sog. exakten Methode irgend einen, wo möglich recht abgelegenen und unbekannten Schriftsteller bearbeitet und über denselben sein Buch geschrieben hat. Es soll der akademische Wert solcher Forschungen nicht geschmälert werden, aber für die Gymnasien ist die praktische Folge dieser akademischen Richtung, daß nicht nur die jungen Philologen auf der Universität direkt und explicite sehr wenig von dem erfahren und lernen, was sie in der Praxis als Lehrer brauchen, sondern daß auch bisweilen im Gymnasialunterricht selbst das sprachliche Detail, die stilistische Subtilität eine zu große Rolle spielt. Was den ersten Punkt betrifft, so wäre zur Abhilfe notwendig, daß die Studierenden vor ihrem Eintritt ins praktische Amt theoretisch und praktisch für die unmittelbaren Bedürfnisse des Lehramts, zu dem doch weitaus die meisten von ihnen übergehen sollen, vorbereitet würden, mag dies an der Universität selbst oder später in einem Referendär- oder Probejahr geschehen; indessen die Ausführung dieser Forderung stößt nicht nur auf manche in der Sache liegende Schwierigkeiten, sondern auch auf prinzipielle Abneigung mancher Kreise. Hinsichtlich des zweiten Punkts aber wird es die Aufgabe der Schule sein, den Wissensstoff auf das Notwendige zu beschränken und namentlich über dem Buchstaben und Wort nicht die Sachen, die Sorge für die Erkenntnis des Inhalts, für die Begründung einer soliden historischen Bildung aus dem Auge zu verlieren, vielmehr diese Aufgabe, sobald es die Alters-

und Erkenntnisstufe der Schüler erlaubt, zum Hauptziel des klassischen Unterrichts zu machen. Denn es ist doch nicht das richtige und gesunde, daß man in demselben Verhältnis, als man mehr Fächer und Stoff verlangt, auch zugleich mehr Feinheit und Detail haben will, vielmehr sollte das Verhältnis eher ein umgekehrtes sein. Hier liegt die Ursache zu der berufenen Ueberbürdung, wenn eine solche vorhanden sein sollte, es wirkt dazu aber nicht bloß die Macht der akademischen Methode und gar oft die Gewissenhaftigkeit der Lehrer mit, sondern es sind auch noch andere schwer zu überwindende Faktoren da, zu welchen in Württemberg namentlich das Landexamen mit seinen weitgehenden Forderungen zu rechnen ist.

Meine Aufgabe war, zu zeigen, daß das Gymnasium nicht seit Jahrhunderten stehen geblieben ist, sondern in seinem gegenwärtigen Organismus von dem der früheren Zeit in Form und Inhalt, in Methode und Wissensstoff sehr erheblich sich unterscheidet. Auch die Schule wird in stetem Fluß dahin gehen müssen, auf gewisse Zeitforderungen wird sie mit besonnener Vorsicht eingehen, andere aber ablehnen; es allen recht zu machen, wird sie nie imstande sein, vielmehr wird sie immer eingedenk bleiben des alten Spruches:

Νᾶφε καὶ μέμνασ' ἀπιστεῖν ἄρθρα ταῦτα τῶν φρενῶν
Sei nüchtern allezeit nach außen und nach innen
Und glaub' nicht jedermann: das ist das Band der Sinnen.

VI.

Ueber mechanisches und rationelles Verfahren im Gymnasial-Unterricht.

Als Pestalozzi während seiner Thätigkeit in Burgdorf einem von der Regierung abgesandten Vollziehungsrat das Wesen und die Methode seines pädagogischen Verfahrens begreiflich zu machen suchte, faßte dieser die Meinung, die er sich darüber gebildet hatte, zusammen in der Frage: »Vous voulez donc mécaniser l'instruction? Sie wollen also den Unterricht mechanisieren?" und Pestalozzi erwiderte darauf: „Sie haben mir das Wort aus dem Munde genommen, das ist allerdings der Zweck meiner Unterrichtsweise." Wenn er nun aber zu weiterer Erläuterung hinzufügte: „ich will die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolge bringen: aller Unterricht ist nichts anderes als die Kunst, dem Ringen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handleitung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kind einzuprägenden Eindrücke mit dem Grad seiner entwickelten Kräfte", wenn also in diesen Worten das Verfahren Pe-

stalozzi's richtig charakterisiert ist, so wäre man heutzutage eher geneigt, dieser Pädagogik den Titel methodisch, rationell, wissenschaftlich zu geben, womit denn, wie es scheint, ein diametraler Gegensatz zum mechanischen Verfahren gegeben wäre. Es ist aber schon aus dem angeführten Beispiel zu ersehen, wie nahe die Begriffe mechanisch und rationell einander berühren. Wir müssen, um den richtigen Standpunkt zu gewinnen, vor allem fragen, was man auf dem Gebiet des Unterrichts unter mechanisch und rationell zu verstehen habe.

Der Begriff der mechanischen Bewegung und Wirkung hat zunächst seine Stelle im Gebiet des Körperlichen, besonders des Unorganischen, Unlebendigen. Wenn man nun damit die Merkmale verbindet, daß ein Körper im bisherigen Zustand bleibt, so lang er nicht durch Einwirkung von außen zu einer Aenderung desselben genötigt wird, und daß ferner die Aenderung des Zustandes im geraden Verhältnis zu der äußeren Einwirkung steht, so ist damit zwar ausgesprochen, daß man die Wirkungen des Anstoßes genau zu berechnen und auf ein notwendiges Gesetz zurückzuführen vermag, es ist aber zugleich dem Körper, welcher die Einwirkung erfährt, die Fähigkeit selbständiger Bewegung abgesprochen. In diesem strengen Sinn kann nun freilich der Begriff der mechanischen Bewegung auf vernünftige Wesen nicht angewendet werden. Fragen wir daher nach einer mehr zutreffenden, dem Wesen eines vernünftigen Menschen mehr entsprechenden Bestimmung der Art der Einwirkung, so wird sich uns sofort

das rationelle Verfahren anbieten, welches im Gegensatz zum mechanischen mit den Mitteln und Kräften des Selbstbewußtseins, des Denkens und Wollens, des Interesses und überhaupt aller bewußten und gewollten vernünftigen Strebungen und Handlungen operiert.

Hätten wir es nun nur mit solchen Individuen zu thun, welche sich von den reinen Motiven der Vernunft, ratio, leiten ließen, so wäre das rationelle Verfahren allein berechtigt wie im Leben überhaupt so auch im Unterricht. Aber die gewöhnliche Erfahrung zeigt, daß jeder Mensch fast in jedem Moment von den Gesetzen und Thatsachen des mechanischen Thuns beherrscht wird. Man braucht sich nicht auf die sinnliche Seite des Menschen zu beschränken, darauf hinzuweisen, daß das Ein- und Ausatmen, das Wachen und Schlafen, das Gehen und Stehen, kurz alles was nach physiologischen Gesetzen vor sich geht, im wesentlichen in mechanischer Weise geschieht, daß ferner der Mensch in der ersten Zeit seines Daseins von rationellem Verfahren noch keine Ahnung hat: nein auch auf demjenigen Gebiet, wo das eigene Denken und Wollen des erwachsenen Menschen seine Stelle hat oder haben sollte, ist in unendlich vielen Handlungen das Thun des Menschen ein wesentlich mechanisches, sofern er durch fortgesetzte Wiederholung, Uebung, Gewöhnung dahin gelangt, daß er auf und über sein Thun sich nicht mehr zu besinnen, zu jedem einzelnen Teil seines Thuns sich nicht besonders zu entschließen, sich nicht mehr darüber Rechenschaft zu geben braucht, vielmehr das, was er thut, auf

Grund einer durch längere Uebung erlangten Fertigkeit vollzieht, wobei die Gedanken und Interessen möglicherweise ganz andern Dingen zugewendet sind.

Ist nun aber das Mechanische auf dem Gebiete des geistigen Lebens überhaupt vorhanden, so wird es auch im Unterricht ein gewisses Recht haben, es wird aber dann auch eine Definition des Mechanischen nötig sein, welche mit dem vernünftigen Wesen des Menschen sich verträgt. Dies ist aber der Fall, wenn man als mechanisch diejenigen Handlungen bezeichnet, welche, obwohl im ganzen mit Bewußtsein und Willen ausgeführt, doch vorherrschend auf einer durch Wiederholung und Uebung erlangten Fertigkeit beruhen und eine ausdrückliche Vorstellung von der Bedeutung des einzelnen, von Gründen und Zwecken, nicht unmittelbar voraussetzen. Im Unterschied davon wäre dann das rationelle Verfahren dasjenige, welches eben ein solches, auf das einzelne gehende Bewußtsein von Warum und Wozu zur Voraussetzung und Begleitung hat; es braucht aber kaum hinzugefügt zu werden, daß, wie überhaupt auf dem geistigen Gebiet, so auch hier ein absoluter Gegensatz in Wirklichkeit nicht stattfindet, daß vielmehr die Grenzlinien häufig unsicher, fließend und unbestimmbar sind.

Es ist nun eine berechtigte Forderung, daß die Pädagogik nach den psychologischen Gesetzen und Thatsachen sich zu richten habe. Verfahren wir demgemäß auch bei der Frage, ob mechanisch oder rationell, so wird sich sofort die Bemerkung nahe legen, daß das Mechanische mehr den Bedingungen des jüngeren Alters, also dem Stand-

punkt der Elementarschule und den unteren Klassen des Gymnasiums entspricht, während mit fortschreitender körperlicher und geistiger Reife der Schüler die Berechtigung und Notwendigkeit des rationellen Verfahrens sich geltend macht. Es wird dies auch sofort durch die Erfahrung bestätigt. Daß der Unterricht im Anfang vorherrschend mechanisch sei, ist nicht nur naturgemäß, sondern es ist dieser Weg auch der kürzeste, sicherste und zugleich der dem Schüler liebste: der Anfänger erhält so am schnellsten ein gewisses Maß sichern geistigen Eigentums, ein gewisses Quantum von Wissen und Können, und er freut sich dieses Besitzes, ohne über die etwaigen theoretischen Mängel des mechanischen Verfahrens sich Sorge zu machen. Kehrt ja doch selbst der denkende Mensch nach längerer angestrengter Denkarbeit gerne zum mechanischen Thun zurück, welches oft die Stelle einer Erholung vertritt. Bei solchen Schülern vollends, welche spärlich begabt sind, — und es ist dies immer ein nicht geringer Bruchteil — ist die mechanische Methode gar nicht zu entbehren: in der mechanischen Arbeit kann auch der schwächere Schüler etwas leisten und eine richtige Pädagogik wird einem solchen Gelegenheit geben, sich leistungsfähig zu zeigen und Freude am Lernen zu gewinnen. Die Hauptmittel aber, deren der mechanische Unterricht sich bedient, sind Wiederholung, Uebung, Gewöhnung, und diejenige geistige Kraft, welche dabei in erster Linie wirksam ist, ist das Gedächtnis.

Man kann bisweilen hören, daß im Ton des Vorwurfs über einen Lehrer das Urteil gefällt wird, daß er

den Unterricht mechanisch betreibe, obwohl man bei genauerer Erkundigung selten so recht erfahren kann, was denn eigentlich damit gemeint sei. Andererseits sagt man, um zu bezeichnen, daß ein Wissen und Können zum festen Eigentum geworden sei, es sei das eben Sache der Uebung und Gewöhnung, und man will damit offenbar sagen, daß eine solche Uebung und Gewöhnung etwas nützliches sei. Genau genommen fallen aber mechanisches Verfahren, und Uebung und Gewöhnung wenigstens in der Schule so ziemlich zusammen. Fortgesetzte Uebung wird dazu führen, daß eine Handlung mechanisch vorgenommen wird oder doch werden kann, und das Mechanische besteht eben darin, daß etwas gewohnheitsmäßig, also ohne einen besonderen Willensakt und oft ohne klares Bewußtsein vollzogen wird. Die Gewohnheit wird mit Recht eine zweite Natur genannt — „aus Gemeinem, sagt Schiller, ist der Mensch gemacht und die Gewohnheit nennt er seine Amme" —, diese Gewohnheit ist ein Mechanismus, aber ein vermittelter, erworbener, in dessen Ausübung der Mensch zugleich frei und unfrei ist, und wenn man von diesem Mechanismus geringschätzig spricht, so ist dies nur dann berechtigt, wenn der Inhalt der Gewohnheit bezw. des Mechanismus ein zufälliger, wertloser, vom sachlich bestimmten Wollen und Denken getrennter ist. Ist aber der Inhalt von der Art, daß er mit den innersten Beziehungen und Zwecken der geistigen Individualität zusammenhängt, aus diesen hervorgeht und auf sie fördernd zurückwirkt, so kann man sagen, daß die Gewöhnung, daß der dadurch

bedingte Mechanismus dem Individuum als ein sicheres und daher nicht zu unterschätzendes Mittel zur Ausübung seiner Funktionen und Erreichung seiner Zwecke zukommt und ein substanzielles Moment in seiner Entwicklung und Thätigkeit bildet. Dies zeigt auch die alltägliche Erfahrung: diejenigen Funktionen werden von uns am sichersten und rascheſten, gleichsam mit der Sicherheit eines Nachtwandlers, vollzogen, welche so sehr mit unserem Sein verwachsen sind, daß wir sie, man möchte sagen, mit einer gewissen unbewußten Bewußtheit, d. h. mechanisch vollziehen. Nur darf die Gewöhnung nicht zur äußerlichen Dressur, zur pudelmäßigen Abrichtung werden, was der Fall wäre, wenn Zwecke verfolgt würden, welche mit dem Hauptzweck, dem sich alles einzelne unterzuordnen hat, nicht harmonierten. Man richtet einen Hund, einen Elephanten ab, indem man ihm Kunstfertigkeiten beibringt, die seiner Natur als Hund und Elephant fremd sind. Ebenso wäre es Dressur, Abrichtung, wollte man einem Kinde etwas beibringen, das nur als Schaustück und Amüsement dienen kann, ohne zur Entwicklung und Bildung naturgemäß und vernünftig beizutragen. Freilich ist der Mensch, wie Aristoteles sagt, ein ζῶον μιμητικώτατον, ein im höchsten Grad nachahmungsfähiges Wesen, und kann daher auch abgerichtet und dressiert werden; auch die Kinder müssen ja manchmal durch allerlei angelernte Kunstleistungen, in Deklamation, Musik, Orchestik u. dgl., dem Vergnügen und der Eitelkeit anderer dienen: der Schule aber muß ein solches Thun fern bleiben und sie darf die

Gewöhnung nur da zur Geltung bringen und nutzbar machen, wo durch diese, mag man sie immer Mechanismus heißen, der Zweck des Unterrichts und damit die Bildung und Erziehung des Schülers gefördert wird.

Dasjenige Vermögen nun, auf welchem ganz besonders der intellektuelle Mechanismus beruht, ist das Gedächtnis. Da ist es nun eine allgemeine Erfahrung, daß in der Jugend, also in dem Alter, wo das Mechanische den breitesten Raum einnimmt, wo das Individuum noch nicht wesentlich denkend sich verhält, das Gedächtnis am besten ist. So weist die Natur selbst darauf hin, daß Gedächtnis und mechanisches Verfahren in einem inneren Verhältnis zu einander stehen, und die Pädagogik hat diesen Wink der Natur wohl zu beherzigen. Es ist nun freilich eine der schwierigsten Fragen der Psychologie und der Pädagogik, wie weit die Bildung des Gedächtnisses mechanisch, wie weit sie rationell oder, wie Herbart sich ausdrückt, judiziös vor sich gehen solle. „Das Gedächtnis wie die Gewohnheit," sagt Hegel, „ist ein schwerer Punkt in der Organisation des Geistes". Denn einerseits läßt sich ja wohl sagen, daß ein Memorieren, welches nicht zugleich mit Denken (im engern Sinn) verbunden sei, nicht zu einer innerlichen Aneignung des Stoffes führen könne, andererseits aber lehrt die Erfahrung, daß gar vieles eben doch nur dann fest und sicher und namentlich auch für die Zwecke des augenblicklichen Gebrauchs angeeignet werden kann, wenn es mechanisch auswendig gelernt wird. Indessen die Antinomie wird sich dadurch heben, daß man

eben überhaupt nicht von einer schlechthinigen Trennung von Verstand, judicium, und Gedächtnis wird reden können, eine solche Trennung würde nur dann eintreten, wenn man dem Gedächtnis zumutete, Dinge zu behalten, welche dem Verstand entweder überhaupt und im allgemeinen oder doch dem Verstand der Entwicklungsstufe, auf welcher das Individuum steht, widersprächen. Es wäre ja freilich ein verwerflicher Mechanismus, wenn man einen Schüler ein Kapitel aus einer chinesischen oder auch nur sprachwissenschaftlichen Grammatik oder einen Abschnitt aus Hegels Phänomenologie auswendig lernen ließe: er wäre nicht imstand, sich dabei etwas zu denken oder einen verständigen Gebrauch davon zu machen. Vielmehr der dem Gedächtnis dargereichte Stoff muß an sich verständig und verständlich, zusammenhängend und wohlgeordnet, für den Gebrauch geeignet und der Entwicklungsstufe wie dem Bildungsbedürfnis des Schülers entsprechend sein. Aber das ist keineswegs notwendig, daß dem Schüler alles, was er auswendig lernen soll, vorher bis in seine letzten Gründe klar gemacht und analysiert werde. Man braucht nicht soweit zu gehen, wie die Engländer, welche in manchen Anstalten eine Klasse haben (oder doch vor kurzer Zeit hatten), welche nonsense, Unsinn, heißt, weil da lediglich zur mechanischen Uebung des Gedächtnisses Sachen auswendig gelernt werden, welche keinen verständigen Sinn und Zusammenhang haben, also etwas wie die logischen Gedenkverse Barbara Celarent 2c. Aber es wäre zu weit gegangen, wenn man ohne weiteres die Forderung auf-

stellen wollte, daß der Schüler nichts auswendig lerne, als was er vollständig verstehe. Einmal wäre es schwer, bei einer großen Klasse sich davon zu überzeugen, daß jeder jedes vollständig versteht, sodann würde doch der Umfang des Lernstoffs auf überraschende Weise reduziert werden müssen. Manches muß mechanisch gelernt werden, was der Lernende erst später begreift, was er aber nie in sicheren geistigen Besitz bekäme, wenn er es eben nicht gerade so gelernt hätte. „Die Grammatik, sagt Goethe in Dichtung und Wahrheit, mißfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah, die Regeln schienen mir lächerlich und wäre nicht der gereimte „angehende Lateiner" gewesen, so hätte es schlimm mit mir ausgesehen; doch diesen trommelte und sang ich mir gern vor," — also doch wohl ohne viel Verständnis. Man lernt da nicht in futuram oblivionem, sondern in futuram intellegentiam. In wie vielen biblischen Sprüchen, klassischen Gedichten, grammatischen Regeln, mathematischen Formeln kommen Sachen vor, die nicht vollständig verstanden werden: wollte man deshalb von ihrer Aneignung durch das Gedächtnis absehen, so würde man das Fundament des Lernens zerstören: denn tantum scimus, quantum memoria tenemus. Die Fortsetzung des Unterrichts, die Erfahrung des Lebens, das eigene allmählich sich entwickelnde Nachdenken muß manches zum Verständnis bringen, was zunächst unverstanden oder teilweise verstanden im Gedächtnis ruht, eben dadurch aber substanzielles Eigentum des Intellekts ist und nur darauf harrt, zu seiner Zeit zum vollen Ver-

ständnis erweckt zu werden. Damit steht keineswegs im Widerspruch, daß dasjenige, was nur vorübergehend ins Ohr und Gedächtnis aufgenommen wird, namentlich wenn der Schüler nichts damit machen kann, rasch wieder verschwindet, weshalb diejenigen Fächer, bei welchen dies besonders der Fall ist, wie z. B. Geschichte und Geographie, die am wenigsten dankbaren sind.

Daran aber ist festzuhalten, daß das Gedächtnis für den Verstand da ist und nicht dem leeren Spiel oder gar dem Unsinn dienen darf. Letzteres aber ist vielfach der Fall bei der Mnemonik. Es ist ja wohl zulässig, daß man diese Kunst in einzelnen Fällen anwende, wie z. B. die bekannten gereimten Grundregeln der Grammatik nicht ohne weiteres zu verwerfen sind, obwohl sie auch nicht viel helfen; es mag nützlich sein, solche zufällige Stützen des Gedächtnisses zu gebrauchen, welche man sich selbst geschaffen hat; aber der gewerbsmäßig betriebenen Mnemonik ist gerade „das eigen, daß sie zu dem, was eigentlich auswendig gelernt und behalten werden soll, neue künstliche und außerhalb der Dinge liegende Beziehungen hinzufügt, deren Behalten wiederum eine besondere Anstrengung des Gedächtnisses erfordert“, die meist auf zufälliger Anlehnung des Buchstabens an die Zahl beruhen und in gedankenlosen, oft geradezu unsinnigen und einfältigen Gedenkwörtern bestehen. Diese Mnemonik bewirkt trotz ihrer anscheinend glänzenden und oft marktschreierisch angepriesenen Ergebnisse „keine Stärkung, sondern eine Verzerrung des Gedächtnisses und muß deshalb als ein

unnatürliches Bildungsmittel gänzlich aus der Schule fortgewiesen werden"*). Auch ist ja das Behalten von möglichst viel Stoff irgendwelcher Art kein Beweis oder Gradmesser für die Bildung überhaupt, es liegt vielmehr die Gefahr nahe, daß durch ungesunde Stoffansammlung dem richtigen und notwendigen Stoff der Raum verrammelt werde.

Indessen wäre es, wie das bisherige zeigt, doch ein schwerer Mißgriff, wenn man den Wert des mechanischen Lernens überhaupt gering achten oder dasselbe aus dem Unterricht verbannen wollte, namentlich sollte man, wogegen bisweilen eben aus Furcht vor sog. mechanischem Verfahren gefehlt wird, nicht zu früh aufhören, das Gedächtnis zu üben. Das aber kann allerdings nicht genug betont werden, daß das Mechanische seine Grenze hat und nicht das einzige Mittel oder letzte Ziel des Unterrichts sein darf. Nicht so als ob nicht beide immer bis zu einem gewissen Grad neben einander hergehen dürften: auch der wissenschaftliche Gelehrte, sogar der Universitätsprofessor kann das Mechanische nicht ganz entbehren; aber mehr und mehr wird im Fortschritt des Alters und der geistigen Reife das rationelle Element an Raum und Bedeutung gewinnen müssen. Denn auch schon beim angehenden Schüler läßt sich das Mechanische übertreiben, dann nämlich, wenn das natürlicherweise im Schüler vorhandene, ob auch bescheidene Quantum von Denken nicht geweckt

*) Schrader, Unterrichts- und Erziehungs-Lehre S. 203.

und in Bewegung gesetzt wird. Ein solcher lediglich mechanisch zu Werk gehender d. h. gedankenloser Schüler macht sich dann kein Gewissen daraus, z. B. die Worte des Spruchs: „wenn deinen Feind hungert, so speise ihn", zu verändern in „so iß ihn", oder lediglich nach mechanischer Ideenassoziation den Satz pastor pascit oves zu übersetzen: der Biber legt Eier. Es giebt auch Lehrbücher, deren Uebungsbeispiele nicht geeignet sind, das Denken zu reizen, und wenn ein Lehrer seine Schüler abstrakte Regeln auswendig lernen ließe, ohne sie durch Beispiele zum Verständnis zu bringen, so würde er die Schüler zu einem schlechten Mechanismus nötigen. Aber auch abgesehen von solchen Verkehrtheiten ist das mechanische Arbeiten nur eben ein Anfang, ein Uebergang, ein Mittel zum Zweck, das Höhere, zu welchem übergegangen werden soll, ist das rationelle, das mit eigenem Denken verbundene, auf dieses basierte Arbeiten. Das mechanische Lernen, sofern es Hauptinhalt der Arbeit sein soll, gleicht dem Schleier der Leukothea, der den Odysseus ans feste Land trägt, aber weggeworfen wird, sobald dieses erreicht ist.

Wenn hier von rationellem Verfahren die Rede ist, so ist dieses nicht identisch mit methodischem Verfahren, denn ein solches kann und soll auch beim mechanischen Unterricht sein, vielmehr werden wir denjenigen Unterricht rationell nennen, welcher — ganz allgemein ausgedrückt — eigenes Denken, oder, um einen Ausdruck der Herbart'schen Schule zu gebrauchen, lebendige Apperzeption beim Schüler voraussetzt und dadurch zu wirken sucht. Man

nennt nicht selten als letzten Zweck der humanistischen Schule die sog. formale Bildung, nämlich daß der Schüler das Lernen oder das Denken lerne, und mit dieser Bestimmung, die freilich unzureichend ist, ist eben das bezeichnet, was auch den Inhalt und Zweck des rationellen Verfahrens bildet. Es ist aber hierin zweierlei inbegriffen: einmal die Analysis, daß man nämlich ein gegebenes Ganzes in seine Teile zerlegt und von diesen Teilen für sich wie in ihrem Verhältnis zum Ganzen eine richtige Vorstellung erweckt; sodann daß man wieder das Ganze erfaßt und hinsichtlich seiner Gründe und Zwecke zur Erkenntnis bringt, also auch eine Synthesis vollzieht, und daß man durch diesen doppelten Prozeß die objektive ratio, das objektive vernünftige Wesen in die subjektive ratio, das vernünftige Bewußtsein aufnimmt. Ein solches Denken ist aber nicht immer naturwüchsig und einfach — „das Denken wäre schon gut, pflegte Goethe's Freund Meyer zu sagen, wenn es nur nicht so schwer wäre" —, es stellt sich auch nicht so ohne weiteres ein in der Seele von Schülern, welche mit dem Mechanischen begonnen haben und an dieses sich gewöhnt haben, vielmehr muß es durch eine entsprechende Einwirkung von außen geweckt, geleitet und entwickelt werden. Der Lernende soll, sobald es seine geistige Entwicklung erlaubt, dahin geführt werden, daß er den Lernstoff als wahres geistiges Eigentum besitze, daß er ihn durchdacht und in frei erkennender Thätigkeit in sich selbst verarbeitet habe. Denn obwohl es ganz richtig ist, daß durch das mechanische Behalten ein ge-

wisser Stoff angeeignet werden muß, so reicht eine solche Uebung doch nicht mehr aus, sobald es sich um das Begreifen, das Eindringen in das Wesen der Dinge handelt; hier muß eine rationelle Thätigkeit eintreten und erst auf grund einer solchen ist der Stoff mit dem Bewußtsein des Individuums vereint, ist ihm „evident und zur Ueberzeugung geworden, deren er, wenn auch nicht nach dem Buchstaben, in jedem Augenblick seines Lebens theoretisch und praktisch mächtig bleibt". (Fichte.) Das Subjekt steht nun seinem Gegenstand nicht mehr bloß rezeptiv, passiv und damit unselbständig gegenüber, sondern es beherrscht ihn, es ist sich dieser seiner Freiheit, des theoretischen Innehabens und des Vermögens praktischer Verwendung, bewußt und wird eben damit das wahre lebendige Interesse für den Gegenstand empfinden und energisch bethätigen.

Ein solches allseitiges Erfassen des Gegenstandes kann nun in der Schule natürlich nicht erreicht werden und wenn Herbart verlangt, daß der Unterricht u. a. philosophiere, so darf man dies nur in beschränktem Sinn verstehen. Auch wird, wie schon bemerkt, das Mechanische, die Uebung, Wiederholung, Gewöhnung immer neben dem Rationellen hergehen müssen, es muß in und mit dem letzteren fortwährend dazu beitragen, daß man den Gegenstand sich vollständig aneigne, nach dem Wort des Aristoteles (Eth. Nic. II 1): „was wir auf grund des Lernens thun sollen, das lernen wir eben durchs Thun"; was Zweck und Ziel des Mechanischen ist, die rationelle Erkenntnis, gewinnen wir — bis zu einem gewissen Grad

— auch schon während der mechanischen Uebung. Und manche Schüler sind nun eben einmal so angelegt, daß sie mechanisch bewegt, getrieben werden müssen, ohne daß man ihnen einen moralischen Vorwurf daraus machen kann: was können sie dafür, daß sie mit mechanischen Köpfen auf die Welt gekommen sind? Es wäre aber eine Versäumnis des Lehrers, wenn er diesem Umstand nicht Rechnung tragen wollte. Man kann überhaupt hinsichtlich des Verhältnisses von Mechanisch und Rationell den Grundsatz aufstellen: so mechanisch als nötig, so rationell als möglich! Das Nötige und Mögliche aber ist einerseits nach psychologischen Thatsachen und Gesetzen, andererseits nach den im Wesen des Gegenstands liegenden Bedingungen, nicht selten aber auch nach zufälligen und äußerlichen Momenten, wie namentlich auch nach dem Maß der zur Verfügung stehenden Zeit, zu bestimmen.

Diese allgemeinen Sätze werden deutlicher werden, wenn ich sie durch einige Beispiele aus den verschiedenen Fächern des Unterrichts erläutere. Man hat sich früher bei der Einführung in die Elemente der lateinischen und griechischen Grammatik fast ausschließlich der mechanischen Mittel bedient, d. h. man ließ den Schüler das Paradigma auswendig lernen und übte dieses durch wiederholtes Hersagen und durch Anwendung auf Beispiele so lange ein, bis die Formen nicht sowohl im Verstand als im Gedächtnis festsaßen; ebenso ließ man in der Syntax die Regel vorangehen, um dann erst zum Beispiel überzugehen, ein Gang, welchen F. A. Wolf energisch verurteilt,

wenn er sagt: „Mit der Regel anzufangen, ist eine lumpichte Methode!“ Dabei war von einer Erklärung von Stamm und Flexions-Endungen, wenigstens im Latein, wenig oder gar nicht die Rede; erst im Griechischen pflegte man notgedrungen über Augment, Reduplikation u. dgl. einiges zu sagen, ohne daß man jedoch methodisch auf die verschiedenen Klassen von Deklination und Konjugation, Nominal- und Verbalstämmen einging, was schon daraus erhellt, daß man die unregelmäßigen Verba gewöhnlich nach alphabetischer Ordnung auswendig lernen ließ; auch nahm man beim Vokabellernen auf den jeweiligen Lesestoff selten Rücksicht. In der früher allgemein gebrauchten lateinischen Grammatik des sel. Bröder ist — noch in der 15. Ausgabe von 1821 — über die Unterscheidung von Stamm und Endung nichts gesagt; es werden in äußerlicher Aneinanderreihung die Flexionsformen aufgeführt und als vor allem nötig zur Erlernung der Deklination wird bezeichnet, daß man sich mit der deutschen Deklination vorher bekannt mache; dann werden einige äußerliche Regeln gegeben, z. B. daß in allen fünf Deklinationen der acc. sing. auf m, der gen. plur. auf um endige; bei der Lehre von der Konjugation ist von einer Anordnung nach Stämmen keine Rede. In der Syntax ist noch die Erklärung durch Auslassung beliebt, wie z. B. der gen. partitivus erklärt wird durch Auslassung von de numero, der Genitiv bei den Adjectiva relativa durch Auslassung von ratione. Noch in der 1855 erschienenen griechischen Grammatik von Bäumlein, welche für Württemberg längere

Zeit die Normalgrammatik war, wurde eine methodische Behandlung der Deklination und Konjugation sehr vermißt; dafür war die Syntax um so rationeller behandelt, so rationell, daß kein Schüler sie verstehen konnte. Gegenwärtig wird jede Grammatik methodischer verfahren und der Lehrer wird schon beim Elementarunterricht nicht versäumen, den Schülern manches rationelle, was ja auch schon von den angehenden lateinischen ABC-Schützen begriffen werden kann, klarzumachen. Wollten wir nun aber ganz rationell, philosophisch zu Werk gehen, so müßten wir auch auf grund der sprachwissenschaftlichen Forschung die Herkunft und historische Entwicklung der Flexions-Endungen vorführen: daran aber wird ein verständiger Lehrer nicht denken und man wird auch in den oberen Klassen mit der Mitteilung solcher Dinge sparsam sein, wie man denn auch in der Homer-Lektüre von manchem Zuviel, das in der ersten Begeisterung für die sprachwissenschaftlichen Resultate Zutritt fand, mit Recht wieder abgekommen ist. So wird man denn auch in der Syntax eher zu wenig als zu viel mitteilen, wie es denn z. B. verkehrt wäre, wenn man schon dem jüngeren Schüler sagen wollte, es sei falsch, wenn man lehre, daß die Präpositionen und Konjunktionen den und den Kasus oder Modus regieren, Kasus und Modus stehen vielmehr eigentlich unabhängig von Präposition und Konjunktion vermöge ihrer eigenen immanenten Bedeutung. Solche zur Unzeit gegebenen Mitteilungen könnten nur die Köpfe verwirren. Im französischen Unterricht halte ich es für sehr

fraglich, ob eine fortgehende systematische Hinweisung auf lateinische Formen und Stämme zu empfehlen ist: eine Grammatik wie die von Mätzner ist nicht für Anfänger bestimmt. Die Hauptsache wird beim französischen Unterricht die Lektüre sein, nicht die einzelne grammatische Regel, wie dies auch bei den alten Sprachen mehr der Fall sein sollte, als die allgemein übliche Methode gestattet. Im deutschen Unterricht würde zum wirklich rationellen Betrieb gründliche Einführung in die historische Grammatik gehören; aber wie wäre hiefür auch nur die nötige Zeit zu bekommen, und wo wären die Lehrer, die diesen Gegenstand vollständig in der Hand hätten? Wenn die Geographie früher lediglich ein Aggregat von äußerlichen Notizen war, welche der Schüler auswendig zu lernen hatte, so ist seit K. Ritter in den Lehrbüchern wie im Unterricht vieles besser, rationeller geworden; aber auch hier, wie in der Geschichte, liegt schon in der Kürze der zugemessenen Zeit ein Hindernis für Vertiefung und philosophische Behandlung. Die Mathematik hat den Ruhm, daß sie ganz besonders nach den Gesetzen der Apperzeption vorgehe, d. h. so daß sie an den vorhandenen Bestand geistigen Eigentums der Schüler das Neue anknüpfe, indem jeder Lehrsatz mit allen vorhergehenden in der engsten Verbindung stehe und nichts gelehrt werde, was nicht auf grund des Früheren begriffen werden könne, ja müsse — und doch kann man auch hier mit der ratio sich nicht begnügen, sondern muß sich des Mechanischen auf der Anfangsstufe wie später bedienen: das Einmaleins muß me-

chanisch gelernt, nicht rationell konstruiert sein, und der Abiturient muß sich an auswendig gelernte Formeln halten. Ueberhaupt in allen Fächern müssen, auch beim rationellen Betrieb, gewisse mechanische Positionen stehen bleiben gleichsam als didaktische pièces de résistance, welche ein- für allemal im Gedächtnis fest angewachsen sind. Daß vollends im Religionsunterricht mit dem Zurückgehen auf die letzten Gründe und mit dem Fragen und Räsonnieren vorsichtig Maß gehalten werden muß, braucht nicht erst gesagt zu werden, wenn auch andererseits die Unterdrückung solcher Fragen und die Forderung eines schlechthin dogmatischen d. h. mechanischen Unterrichts sehr verkehrt wäre und das Gegenteil des Bezweckten hervorbringen müßte.

Eine allgemeine Regel, welche für jede Stufe und Klasse das Maß des Mechanischen und Rationellen normierte, läßt sich nicht feststellen: das muß der die Sache verstehende und die Fassungskraft der Schüler richtig bemessende Lehrer vermöge seines pädagogischen Taktes herausfinden; hat ein Lehrer diesen Takt nicht, so wird auch mit Vorschriften nicht viel geholfen sein. Mit Takt ist auch die Einrichtung des Fragens, des Katechisierens zu behandeln. Es wäre falsch zu glauben, daß man alles, auch was dem Schüler bisher ganz unbekannt ist, vermittelst der Sokratischen Methode, durch Fragen, durch ein oft sehr äußerlich eingerichtetes Katechisieren aus dem Schüler herauspressen und herauspumpen könne. Ein solches Herauspressen ist oft nur ein In-den-Mund-Streichen, was besonders bei den sog. Suggestivfragen der Fall

ist. Was nicht im Schüler ist, kann man auch nicht aus ihm herausbringen, und diese, wie Pestalozzi es einmal nennt, Prämaturierung von Ideen durch rasendes Sokratisieren, welches manche Lehrer an die Stelle kurzer einfacher Belehrung setzen zu müssen glauben und oft als eine hohe Kunst betrachten, bringt nicht nur erheblichen Zeitverlust mit sich, sondern steht auch im Widerspruch mit allen gesunden psychologischen und pädagogischen Anschauungen.

Es wird nicht ohne Interesse sein, auch darnach zu fragen, wie die Pädagogik der früheren Zeiten es mit der Behandlung unserer Frage gehalten hat, wobei ich freilich nur wenige charakteristische Erscheinungen berühren kann. In den letzten Zeiten des Mittelalters finden wir das Kompendienwesen vorherrschend. Man hatte eine nicht geringe Zahl von Lehrbüchern, Summae, Sententiae, Doctrinalia u. dgl., in welchen der Stoff zum Auswendiglernen zusammengefaßt war, mitunter in Versen, wie in den schauerlichen Hexametern des berühmtesten und gebrauchtesten Lehrbuchs, des Doctrinale des Alexander de villa Dei, ein Buch, welches nach der Meinung der Mönche doctrinale genannt wurde, quia doctrinam alit. Zur Aneignung des in diesem Buch enthaltenen Stoffes brauchte man lange Zeit, mancher quälte sich zehn und mehr Jahre damit ab, und obwohl man wußte, daß vieles Falsche darin stand, wurde doch eine Menge Kommentarien dazu verfaßt, die man dann wieder auswendig lernen mußte. Dieses mechanische Lernen brachte manchen zur Verzweiflung, wie

denn Th. Platter erzählt, daß er sich einmal in den Winkel der Schulstube gesetzt und gesagt habe: „Hie wilt Du lernen oder sterben.“ Der seit dem 14. Jahrhundert auch in Deutschland erstandene Humanismus hatte zwar das Verdienst, ein besseres Latein aus Italien über die Alpen zu führen, aber wenn schon Melanchthon die mündliche und schriftliche Fertigkeit im Latein auf grund von viel Uebung als das Ziel des Unterrichts bezeichnete, entsprechend den Bedürfnissen der Zeit, so wurde dieses Prinzip durch die späteren Vertreter des Humanismus auf die Spitze getrieben. Wenn von der Stadt, in welcher Val. Trotzendorf lehrte, Goldberg in Schlesien, gerühmt wurde, daß dort sogar die Knechte und Mägde lateinisch sprechen (latina sonare, eigentlich lateinische Töne von sich geben), wenn wir von den unablässigen dialektischen und rhetorischen Uebungen in der Schule Sturms zu Straßburg hören, wenn auch die Jesuiten im Anschluß an Sturm die Fertigkeit, in Versen und Prosa lateinisch zu lesen, zu schreiben und zu reden, als höchstes Ziel der Schola latina hinstellten, so werden wir kaum fehlgehen mit der Annahme, daß im wesentlichen ein mechanischer Betrieb stattfand; schwerlich haben die Mägde von Goldberg, die am Brunnen lateinisch diskurrierten, eines tiefern Einblicks in das wissenschaftliche System der Grammatik sich rühmen können. Es war daher kein Wunder, wenn gegen diese schablonenhaften Uebungen, die höchstens durch die Persönlichkeit einzelner bedeutender Männer einiges Leben gewinnen konnten, eine Reaktion sich erhob. Diese vertrat

zuerst Wolfgang Ratke, welcher im Anfang des 17. Jahrhunderts mit großem Selbstgefühl gegen den herrschenden Mechanismus auftrat und mit dem stolzen Motto Ratio vicit, vetustas cessit eine neue, Epoche machende Lehrkunst der Welt zu geben versprach. Es lag hier also das Bewußtsein zu Grund, daß der bisherige Unterricht der Methode entbehre, daß aber eine solche unentbehrlich sei, und zwar eine Methode, welche sich an Natur und Vernunft anschließe, welche gebiete, nicht vielerlei zugleich und alles in geordnetem Stufengang zu lehren, was freilich auch schon Sturm und Genossen gewollt hatten. Die theoretischen Grundsätze Ratke's verdienten und verdienen alle Beachtung; aber gerade an diesem Didacticus hat sich gezeigt, wie zu viel Methode wieder zum Mechanismus führt: seine praktischen Versuche mißlangen auf klägliche Weise; sein Verfahren, bei welchem die Schüler lediglich durch Zuhören, mit pythagoräischem Stillschweigen, durch den Vortrag des Lehrers lernen sollten, führte zu den traurigsten Resultaten und der große Methodiker ist in Not und Verachtung gestorben. Ratke hat praktisch nichts Positives und Bleibendes begründet, aber doch einen mächtigen Anstoß zu weiteren Versuchen auf dem Gebiet der rationellen Methodik gegeben. Seine Bahn verfolgte Amos Comenius, der erste Herausgeber des berühmten Orbis Pictus, welcher sich bemühte, dem Unterricht eine unmittelbare Beziehung zu den Bedürfnissen und Gegenständen des täglichen Lebens zu geben und so an die Stelle des toten Mechanismus der rhetorischen Schulübungen den

lebendigen Gebrauch der lateinischen Sprache, welche er sich als künftige Weltsprache dachte, zu setzen. Auch Comenius findet die Hauptursache der geringen Erfolge des bisherigen Unterrichts in dem Mangel einer richtigen Methode, und auch er glaubt, wie dies bei allen Methodikern der Fall ist, die allein selig machende, unfehlbare Methode entdeckt zu haben. Diese besteht wieder darin, daß man der Natur folgt; das Natürliche ist zugleich das Rationelle. In der That hat Comenius hiemit auf einen Kardinalpunkt der Pädagogik sehr treffend hingewiesen: er ist der erste Methodiker, welcher mit Klarheit und Bestimmtheit die Forderung aufstellte, daß die Pädagogik und Didaktik auf psychologischen Voraussetzungen beruhen müsse. Wenn er daher z. B. vorschreibt, daß man von der Anschauung ausgehen, daß man nicht bloß synthetisch verfahren, sondern durch die Sache, die Beispiele zu den Regeln gelangen, also analytisch zu Werk gehen solle, daß das multum besser sei als das multa, weil auch die Natur einfach sei, wenn er diese und ähnliche Vorschriften giebt, so werden wir ihm im wesentlichen recht geben; aber wenn wir dann die praktische Durchführung im einzelnen ansehen, so finden wir uns in unsern Erwartungen sehr getäuscht und anstatt der verheißenen natürlich-rationellen Methode stoßen wir auf ein sehr äußerliches Verfahren, welches oft in förmliche Spielerei ausartet. Trotz allen Protesten dieser Methodiker, sowie derjenigen, welche mit einfachem gesundem Sinn, ohne Kunst und Künsteleien, die Schule fruchtbarer für das Leben zu machen suchten,

wie J. B. Schupp, J. V. Andreä, A. H. Francke, blieb doch die Unterrichtsmethode noch lange Zeit in den Geleisen der Tradition des sechzehnten Jahrhunderts. Erst die Aufklärung, der Rationalismus des vorigen Jahrhunderts hat auf dem pädagogischen Gebiet gewaltige Neuerungen hervorgebracht, welche mehr oder weniger bleibende Wirkungen hinterließen. Jetzt wurde das Schlagwort: denken, räsonnieren, reflektieren, philosophieren. Schon der englische Philosoph Locke hatte die Sätze aufgestellt: „Man muß mit den Kindern räsonnieren, sie verstehen das so früh, als sie die Sprache überhaupt verstehen und wünschen früher, als man glaubt, als vernünftige Geschöpfe behandelt zu sein: das ist ein Stolz, den man sorgfältig pflegen und zu dem vornehmsten Werkzeug machen sollte, wodurch man sie lenkt. Je früher man den Knaben als einen Mann behandelt, desto früher wird er ein Mann werden.“ Wenn schon in diesen Sätzen Lockes, die freilich zunächst für die weltmännische Erziehung eines englischen Lords berechnet waren, neben unzweifelhaft Richtigem doch auch Bedenkliches sich findet, so wurde die sog. vernunftgemäße Methode auf die Spitze getrieben durch Rousseau, welcher selbst die einfachsten und natürlichsten sinnlichen Eindrücke den Kindern bloß in einer bestimmten Ordnung zukommen lassen will und überhaupt verlangt, daß das Kind nichts mehr und nichts anderes sage, als was es zu denken vermöge; sonst lerne und rede das Kind nur Worte, die es nicht verstehe, und sei eine Maschine in den Händen Anderer. Aus solchen Anschauungen gingen nun in Deutsch-

land die pädagogischen Grundsätze hervor, die man unter dem Namen Philanthropinismus zusammenfaßt und die durch Basedow, Campe, Bahrdt u. A. vertreten und praktisch durchgeführt wurden. Hier ist es wieder die Methode, ein sogen. vernunftgemäßes Verfahren, durch welches die Philanthropinisten die unglaublichsten Erfolge zu erreichen hofften. „Wir versprechen, heißt es in einem Aufruf Basedows, doppelt so viel Fortgang, als man in der besten Schule gewohnt ist, durch Uebung der wahrhaft philosophischen Denkart; unsere Wirkungen sind, wenn man die Mittel nicht sieht“ (und wer nichts bezahlt, sieht nichts), „unglaublich. Vermittelst unserer Methode wird ein zwölfjähriger Knabe von mittelmäßiger Fähigkeit, der nur in der Muttersprache lesen und schreiben kann, ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität, um in den höheren Fakultäten zu studieren; denn was in der philosophischen Fakultät gemeinnützig ist, hat er bei uns schon gelernt.“ Also alles durch bloße Geschwindigkeit der Methode. Eine solche Methode ist aber doch immer mehr oder weniger die Erfindung eines Einzelnen, und wenn dieser seine selbsterfundene Methode für die allein richtige hält und auf alle anderen Individuen ohne weiteres anwenden will, so wird notwendig daraus ein unleidlicher Zwang, ein vernunftwidriger Mechanismus, und so erklärte sich schon Herder entschieden gegen die philosophie pour les enfants und gegen diejenigen, welche meinen, Sprachen lassen sich ohne Gedächtnis, Mühe und

Grammatik lernen, er nannte Basedows Anstalt ein Treibhaus oder vielmehr einen Stall voll menschlicher Gänse und verglich seine Methode mit der Kunst, in zehn Jahren Eichenwälder zu machen: nämlich wenn man den jungen Eichen unter der Erde die Hauptwurzel nehme, so schieße alles über der Erde in Stamm und Aeste. Aber auch der Methodiker, welcher in seinen Grundanschauungen Basedow und seiner Schule vielfach gegenübersteht, Pestalozzi, hat in seiner Methodik sich überschlagen und ist in das andere Extrem, einen erst recht unnatürlichen Mechanismus, verfallen. Denn wenn er meinte, es gebe eine absolute Methode, die an sich schon Bürgschaft fürs Gelingen gebe und die wie eine vortrefflich konstruierte Maschine eigentlich von selbst arbeite und ihr Fabrikat in untadeliger Beschaffenheit abliefere, unabhängig von der Qualität dessen, der sie handhabt, so hat er nicht bloß aus dem Lehrer einen Maschinenarbeiter gemacht, sondern auch aus dem Zögling ein Rad, welches ohne Rücksicht auf individuelle Besonderheit nach Vorschrift getrieben werden soll; und wenn die Erziehung und Unterweisung der Kinder schon so früh begann, daß dem Säugling hölzerne Dreiecke und Quadrate an die Wiege gehängt wurden, um seine mathematische Anschauung auszubilden, und daß die Mutter dem kleinen Kind Sätze einprägen sollte wie: „Die rechte Backe oder Wange liegt unter dem rechten Auge und dem rechten Schlaf vorne am rechten Ohr auf der rechten Seite der Nase, des Mundes und des Kinns“ u. dgl., so mag man das vernunftgemäße Methode heißen, jener Voll-

ziehungsrat aber hatte wohl recht, wenn er es mécaniser l'instruction nannte. Man sieht, wie die beiden Systeme, das mechanische und das rationelle, zwar einerseits in Streit und Gegensatz zu einander sich befinden, aber doch andererseits, wie alle Extreme, einander berühren. Und so scheint es mir denn auch, daß die neuesten, der Herbart'schen Philosophie entsprungenen und namentlich von Ziller und seinen Anhängern vertretenen Bestrebungen demselben Fehler verfallen. Auch diese Schule — ich spreche zunächst von den extremen Vertretern — zeigt darin eine verkehrte Einseitigkeit, daß sie ihre Methode auf alle und alles anwendet und, indem auf Schritt und Tritt jede Handlung des Lehrers und Schülers mit dem intensivsten Maß von Methode erfüllt werden soll, der freien Bewegung die ärgerlichsten Fesseln anlegt und so Mechanismus und Dressur hervorruft. Ein Lehrer, der jederzeit darauf acht geben muß, daß die sämtlichen sechs Interessen Herbarts zu der Totalität des gleichschwebenden vielseitigen Interesses sich zusammenfassen, daß er in richtiger Folge die vier formalen Stufen Zillers durchlaufe, daß er alles und jedes auf den vorgeschriebenen Mittelpunkt des Unterrichts, den sog. Konzentrationsstoff, beziehe, daß er behufs Erzielung der erziehenden Wirkung die acht Gesinnungsstoffe geltend mache und zu den acht Kulturstufen der Menschheit in die richtige Beziehung setze, der wird sich wie in einer Zwangsjacke fühlen und froh sein, wenn er aus dieser Luxurianz der Methodik zu dem un-

methodischen Treiben der alten Schule, zum Mechanismus der unwissenschaftlichen Praxis, zurückkehren darf.

Ich habe bisher von der Unterrichtsmethode gesprochen, wobei sich ergiebt, daß bei allem löblichen Streben nach rationellem Verfahren auch das mechanische nicht zu beseitigen ist und zwar deshalb, weil es etwas natürliches ist: naturam expellas furca, tamen usque recurret. Aber man kann auch noch von einem Mechanismus in anderem Sinne reden, nämlich so, daß man die Organisation der Schule im ganzen, in ihren Grundzügen überhaupt ins Auge faßt.

Wenn wir die Schule der früheren Zeit ansehen, so finden wir wohl auch, daß von Seiten des Staates eine gewisse Regulierung und Kontrolle ausgeübt wurde, wie denn öffentliche Schulordnungen in großer Zahl verfaßt worden sind. Aber eine Vergleichung von Einst und Jetzt zeigt doch sofort, daß im Lauf der Zeit von Seiten des Staates die individuelle Freiheit der einzelnen Anstalten mehr und mehr beschränkt wurde, daß Gleichheit bezw. Gleichförmigkeit des Schulwesens in den verschiedenen deutschen Ländern erstrebt und durchgeführt wird, wovon die gegenwärtig bestehende Reichsschulkommission Zeuge ist. Je mehr dabei die Ordnungen des preußischen Staats maßgebend sind und je mehr gerade in Preußen das Beamtenwesen, in welchem in dieser Beziehung auch die Lehrer stehen, eine gewisse Charakterähnlichkeit mit dem Militärwesen hat, desto mehr könnte es geschehen, daß die in letzterem notwendige stramme Gleichmäßigkeit auch auf das

Unterrichtswesen übertragen würde, wie denn mit Rücksicht hierauf Wiese, also gerade der Mann, welcher über zwei Jahrzehnte an der Spitze des preußischen Gymnasialwesens stand, sich dahin ausspricht: „Es scheint nicht, daß die Schule vor den ihrer Bestimmung widerstrebenden Einwirkungen des militärischen Charakters des Staats hinlänglich behütet wird. Die militärische Ordnung besteht in streng zentralisierter Regelmäßigkeit und wird durch Detailvorschriften bis ins kleinste aufrecht erhalten; beides in ähnlicher Weise auf die höheren Schulen angewendet, würde unvermeidlich zu einer Beeinträchtigung der Freiheit, welche ein unentbehrliches Element ihrer Lebensluft ist, führen"; *) — wo aber die Freiheit der Bewegung fehlt, da ist Mechanismus, Dressur, Schablone. Dazu kommen als weitere Momente, welche einem Mechanismus in die Hände arbeiten, die Ueberfüllung der Klassen, welche es unmöglich macht, daß man den Bedürfnissen des einzelnen Rechnung trage; das Berechtigungswesen, welches eine nicht geringe Zahl von Schülern aus äußeren Gründen ins Gymnasium treibt; die Vielheit und Verschiedenheit der Lehrgegenstände, welche zur Folge hat, daß schwächere Schüler eben invita Minerva, ohne eigentliche Befähigung und ohne Interesse, gedrillt werden müssen, und endlich, last, not least, die Einrichtung der Examina. Wenn Schiller sagt: „Liebe Freunde, es gab schönere Zeiten, als

*) Pädagog. Ideale und Proteste S. 57.

die unsern, das ist nicht zu streiten," so meint er gewiß im Stillen auch die Jahrhunderte, wo es noch keine Promotionsexamina, kein Landexamen und kein Abiturientenexamen gab. Ja „Felsstein und dreifältiges Erz zog sich jenem ums Herz, der das Examen schuf." Das Examen bringt ja freilich auch eine heilsame Frucht mit sich: es nötigt auch den trägen, interesselosen Schüler, wenigstens das Nötigste zu thun, und wenn doch immer eine erhebliche Zahl von Schülern nur durch den Ausblick aufs Examen zur Arbeit zu bringen ist, so wird man das Examen im Kampf ums Dasein für eine sehr ersprießliche Einrichtung halten müssen. Ein idealer Standpunkt ist das nun freilich nicht, und wenn auch Schüler da sind, welche eigenen Trieb und eigenes Interesse haben, so fragt es sich, ob die Examina nicht auch ihre Schattenseite haben. Ein Bedenken scheint darin zu liegen, daß sämtliche Examinanden für eine größere Zahl verschiedener Fächer sich vorzubereiten haben, wodurch sie, wie Wiese sagt, „genötigt werden, das Interesse und die Geisteskräfte jedenfalls im letzten Jahr für diese Fächer alle zusammenzudrängen, was eine freie Hingabe an einzelne aus Vorliebe und nach individueller Begabung gerade beim Abschluß der Schulbildung nicht zuläßt." (S. 119.) Schon 1828 urteilte F. v. Raumer: „Ueberzeugt, daß Eines sich nicht für alle schicke, erlaubte und billigte man sonst, wenn ein Schüler nach Maßgabe seiner Anlagen einem oder dem anderen Gegenstand mit besonderem Eifer oblag; jetzt dagegen heißt es: alles ist für jeden gleich wichtig.

Diese Mechanik ertötet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität und verschafft in der Regel denjenigen das höchste Lob, die sich zu allen Gegenständen durchaus gleichmäßig verhalten, d. h. den geborenen Philistern." (Wiese S. 68.) Da hätten wir also den vollendeten Mechanismus; die energische Einseitigkeit, die schließlich doch immer am meisten zustande bringt, wäre erdrückt, das eigenste Interesse erstickt unter der Masse von Examensfächern, der Gleichheit wäre die Freiheit zum Opfer gebracht. Es fehlte nur noch, daß auch die Spiele der Schüler staatlich normiert, reguliert, dirigiert, visitiert, inspiziert würden und daß dann, wie Wiese bemerkt, in öffentlichen Erklärungen „eine besondere, man möchte sagen preußische Freude darüber ausgesprochen würde, daß nun alles so schön geregelt und ins Gleichmaß gebracht ist." (S. 88.)

Ich will auf solche Momente eines etwaigen Mechanismus, der natürlich auch an andern Anstalten derselbe wäre, nur hinweisen, ein Mittel zur Abhilfe wird es ja vorerst nicht geben und allerdings ist bei der Kritik der bestehenden Einrichtung ein idealer Maßstab zu Grund gelegt, welcher doch in vielen, vielleicht den meisten Fällen nicht zutreffen dürfte. Aber man könnte doch wohl die Ansicht aussprechen, daß nach dieser Seite der Weg liege, welchen eine künftige Reform der höheren Schulen einzuschlagen haben dürfte: ein Weg, welcher freilich nach einer ganz andern Richtung führt, als der von manchen neuerdings eingeschlagene Weg zur Einheitsschule. Einstweilen

werden wir bemüht sein müssen, auch mit mechanischen Einrichtungen, mechanischen Arbeiten und mechanischen Köpfen fertig zu werden, doch stets eingedenk des Spruchs: der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.

VII.

Die Anfänge der humanistischen Studien an der Universität Tübingen.

Am 2. Oktober 1494 schrieb Bernhard Adelmann von Adelmannsfelden an Joh. Reuchlin, welcher damals Assessor beim Hofgericht des Grafen Eberhard von Württemberg war: man streite bisweilen, ob die italienischen Universitäten besser seien als die deutschen; nun wäre Tübingen eine vortreffliche Schule, wenn man nur dort keine so große Scheu vor den humanistischen Studien hätte, Reuchlin möge doch auf Eberhard im Bart einwirken und ihm den Wert dieser Studien eindringlich vorstellen, damit es besser werde; der Graf werde dadurch erst recht ein Vater des Vaterlandes werden. In der That scheint Reuchlin dieser Aufforderung Gehör gegeben zu haben: denn wenige Jahre nachher (1496 oder 1497) wurde eine Lehrstelle für die Eloquenz und Poesie, d. h. für die humanistischen Studien, zunächst die lateinische Sprache, auf der Universität Tübingen gegründet und dem Heinrich Bebel übertragen. Damit begann eine neue Epoche für diese Wissenschaft. Ich will nun im folgenden über den

Betrieb der humanistischen Studien in den ersten zwanzig Jahren des 16. Jahrhunderts, also etwa solange Bebel an der Universität wirkte, die Hauptsachen mitteilen mit Weglassung alles gelehrten Apparates, zu welchem neben den obligaten Citaten namentlich auch eine eingehende Besprechung der von den betreffenden Humanisten veröffentlichten Werke gehören würde.

Es ist bekannt, daß Melanchthon und Reuchlin eine zeitlang an der Universität Tübingen gewirkt haben, daß der erstere dort seine gelehrte Laufbahn begonnen, der letztere die seinige beschlossen hat. Aber neben diesen Sternen erster Größe sind diejenigen Humanisten, welche teils früher, teils gleichzeitig mit jenen wirkten und die eigentlichen Begründer des humanistischen Studiums waren, weniger bekannt. Man spricht nun bisweilen von einer Societas Neccharana, einem Humanistenverein vom Neckar, in Analogie mit der Societas Rhenana, welche um den gelehrten Bischof Joh. Dalberg von Worms am Ende des 15. Jahrhunderts sich sammelte. Ich habe jedoch diese Bezeichnung, so treffend sie an sich sein mag, in den Schriften derjenigen Männer, welche zu der Soc. Necch. gerechnet werden, eines Bebel, Heinrichmann u. A. bis jetzt nicht finden können. Treffender jedenfalls würde man von einem Kreise oder einer Schule Bebels reden, denn dieser war Seele und Mittelpunkt des Tübinger Humanismus von 1497 bis 1517.

Daß man lange von der Befähigung der Schwaben für die Poesie und, was damals aufs engste mit der

Poesie zusammenhing, für die klassischen Studien keine sonderlich günstige Meinung hatte, spricht Reuchlin selbst aus, wenn er in einem Brief vom August 1495 sagt:

Feindlich von jeher sind den Musen Neckar und Schwarzwald:
Könnte im Schwabenland wirklich ein Dichter gedeihn?

Nichtsdestoweniger zeigte sich bald, daß der schwäbische Boden für diese Studien doch nicht so unempfänglich war. Seit dem Einzug Bebels begann in Tübingen ein regeres Leben und sehr bald nachher wurde der Universität ein weit günstigeres Zeugnis erteilt.

Es ist nun aber ziemlich schwierig, bisweilen wohl gar nicht möglich, das Auftreten dieser Humanisten chronologisch genau darzustellen. Wissen wir auch die einzelnen Data über einen Reuchlin und Melanchthon, so sehen wir dagegen andere auftreten und verschwinden, ohne daß man immer genau ersieht, wann, woher und wohin. So sind denn die Notizen, welche wir über die Lebensumstände der Bebelianer haben, ziemlich dürftig; was Bebel selbst betrifft, welcher billig zuerst aufgeführt wird, so ist über ihn folgendes — meist in seinen eigenen Schriften — aufzufinden:

Heinrich Bebel wurde ums Jahr 1472 geboren in Justingen oder dem dazu gehörenden Ingstetten (OA. Münsingen), welches im 15. Jahrhundert aus dem Besitz der Herren von Justingen in den der Freiherren von Freyberg übergegangen war. (Merkwürdig, daß in demselben Justingen etwas früher die Brüder Johann und Ludwig Vergenhans-Nauclerus und 1452 der nachmals

berühmte Tübinger Astronom Joh. Stöffler geboren waren). Sohn eines Bauern besuchte Bebel doch die Schule in Schelklingen, fuhr später nach der Sitte der Zeit als Student an manchen Orten umher, kam namentlich auch nach Krakau und Basel, machte sich früh durch lateinische Gedichte bekannt und wurde von Basel, wahrscheinlich durch Vermittlung seines Gönners, des gelehrten Basler Canonicus Hartmann von Eptingen, (1496 oder) 1497 als Professor der Eloquenz und Poesie nach Tübingen berufen, wo er bis zu seinem vermutlich 1517 erfolgten Tod, also zwanzig Jahre lang, lebte und wirkte. Seine Wirksamkeit war hauptsächlich eine doppelte: erstens sammelte er um sich eine für ihn begeisterte Schar von Schülern, welche sodann teils in Tübingen selbst, teils an andern Orten für die Wissenschaft thätig waren, und wirkte in einer ausgebreiteten Korrespondenz für die Sache des Humanismus, sodann trug er durch Vorträge und Schriften sehr viel zur Reinigung und Verbesserung der damals als allgemeines Kommunikationsmittel der gelehrten Welt dienenden lateinischen Sprache und zur Kenntnis und Erklärung der römischen Klassiker bei. Seine Persönlichkeit als Mensch und Lehrer muß eine äußerst anregende gewesen sein: er verband Gelehrsamkeit und leichten, heiteren Ton, wissenschaftlichen Ernst und geselligen Humor; einstimmig sind seine Schüler in der Bewunderung ihres Lehrers. Zu seinen Schülern und Zuhörern gehörten Melanchthon, Joh. Eck, der Gegner Luthers, Michael Köchlin (Coccinius) von Tübingen, welcher nachmals

Kanzler des kaiserlichen Statthalters von Modena wurde, sowie die unten aufzuführenden Humanisten, welche im engern Sinn als die Schule Bebel's zu bezeichnen sind. Unter seinen zahlreichen Korrespondenten finden wir den Erzbischof von Salzburg, Kardinal Matthäus Lang, welcher Bebel auch den Dichterkranz aus der Hand des Kaisers Max I. zu Innsbruck 1501 verschaffte, den württemb. Kanzler Georg Lamparter, den gelehrten, aber auch für heitere Lektüre zugänglichen Probst Petrus Arlunensis zu Backnang, J. Reuchlin, J. Nauclerus, den Augsburger Ratsherrn Konrad Peutinger, den Augsburger Bischof Franz von Zollern u. A. Besonders befreundet war Bebel mit dem Abt Georg Piscator in Zwiefalten. Häufig machte er dort Besuche, um auf der reichlich versehenen Kloster-Bibliothek Forschungen anzustellen und sich in Studien zu vertiefen, daneben aber auch Essen und Trinken sich wohl schmecken zu lassen; letzteres war ihm auch wohl zu gönnen, da er wenig eigene Mittel besaß, wie er denn öfters bemerkt, seine Freunde müssen sich an papierenen Geschenken von ihm genügen lassen, an Geld und Geldeswert habe er nichts zu verschenken. Vielleicht war diese Mittellosigkeit auch der Grund, weshalb er nicht heiratete; doch war auch sein ganzes Temperament für einen ruhigen und geordneten Hausstand wenig geeignet: die damaligen Humanisten waren ja öfters nicht so ganz solid. Uebrigens benützte Bebel seine Reisen und Besuche auch sonst fleißig zu wissenschaftlichen Forschungen: es giebt, schreibt er an den Ulmer Ratsherrn Leonhard Clemens, in den schwä-

bischen Klöstern, besonders auf der Alp, manche noch nicht gehobene Schätze, welche zur Bildung Deutschlands mit Nutzen verwendet werden können. Auch die Korrespondenz wird häufig zur Erörterung wissenschaftlicher Fragen benützt, welche bisweilen, wie es uns jetzt scheint, sehr unerheblich, aber für jene Stufe des philologischen Wissens charakteristisch sind. — Neben diesen freundlichen Berührungen konnte es einem lebhaften Mann wie Bebel auch an Konflikten nicht fehlen: so führte er eine zeitlang eine Fehde mit dem gefeierten Humanisten und Dichter Conrad Celtis, namentlich aber stritt er sich herum mit verschiedenen unwissenden und eigensinnigen Vertretern des hergebrachten schlechten Lateins, wobei er besonders mit den Mönchen nicht immer säuberlich verfuhr: porcus, sus, simia u. dergl. sind in der damaligen Polemik keine ungewöhnlichen Ehrentitel. Sehr ungehalten wird Bebel, wenn auf seine niedrige Herkunft gestichelt wird: er ist zwar niedrig, aber ehrlich geboren und ist stolz darauf, seinem Geschlecht zuerst einen Namen verschafft zu haben:

„Daß der Adel mir fehlt, das hab ich nimmer geleugnet,
Tugend adelt den Mann, Tugend und geistige Kraft;
Daß ich aus dunklem Geschlecht mich erhob, gereichet zum Ruhm mir:
Wird doch mein Name fortan leben im Munde der Welt."

Was sodann Bebels eigentlich wissenschaftliche Wirksamkeit betrifft, so war er der unermüdliche Kämpfer für ein besseres Latein; im Lateinischen lag seine Stärke, im Griechischen bekennt er selbst nur dürftige Kenntnisse zu haben. Für diesen seinen Lebenszweck wirkte er teils durch seine akademischen Vorlesungen, teils durch zahlreiche

Schriften. Unter den letzteren sind hervorzuheben: eine Anweisung zum Abfassen von (lateinischen) Briefen, was damals eine sehr wichtige Kunst war: Bebel kämpft hier gegen die eingerissene Barbarei und Geschmacklosigkeit, gegen Unterschriften wie: Joannes Starrenwadel servitor vester et filius cordintimus, und giebt sehr verständige Vorschriften über den Briefstil nach Cicero, Plinius, Seneca u. a.; — eine 1508 gehaltene Rede über die Notwendigkeit der lateinischen Sprache, worin er klagt, daß so wenige gut und elegant lateinisch schreiben und sprechen, daß man nur auf den Inhalt, nicht auf die Form Wert lege; er ruft den Studierenden zu: aus der Universität Tübingen sollen wie einst aus dem trojanischen Pferd lauter Männer ersten Rangs hervorgehen; — eine längere Schrift über den Mißbrauch der lateinischen Sprache, welche einen trefflichen Einblick in das barbarische Latein des Mittelalters gewährt; — über die Methode des (lateinisch) Redens und Schreibens, wobei er sehr gesunde und richtige Grundsätze über den Stil entwickelt und eine große Belesenheit in den römischen Klassikern zeigt; denselben Gegenstand behandelt die Schrift: „welche Schriftsteller sind beim Unterricht zu lesen?“ In allen diesen und in zahlreichen kleinen Schriften zeigt Bebel durchaus eine für jene Zeit gründliche Kenntnis der lateinischen Sprache, eine ausgebreitete Belesenheit, ein gesundes, maßvolles und selbständiges Urteil, (er sagt einmal: er gehorche keiner Auktorität, als der der Vernunft), einen guten, fließenden, fast reinen Stil, eine bedeutende redne-

rische Gewandtheit. Wenn man weiß, wie greulich die lateinische Sprache vor der Neubelebung der klassischen Studien mißhandelt wurde, wie vom echten Latein oft so gut als nichts übrig war, wie verschroben und albern die Ausdrucksweise durch das Mönchslatein geworden war, wenn man die barbarischen mittelalterlichen Lehrbücher und Grammatiken, den Mammotrectus, Florista, vollends das berüchtigte Doctrinale Alexandri Galli, die herrschende Grammatik des späteren Mittelalters, kennt, wenn man ferner weiß, daß das schwäbische Latein wegen der breiten plebeischen Aussprache, in welcher qui wie quei, nos wie naos, dies wie deies lautete, verschrieen und als Hechinger Latein übel berüchtigt war und daß nach Bebels eigener Aussage die damaligen Schwaben merkwürdig eigensinnig an ihrem schlechten Latein festhielten, — wenn man dies alles zusammennimmt, so erscheinen die Verdienste Bebels als wirklich bedeutend; er gehört zu den verdienten Männern, welche in Deutschland zu einer neuen wissenschaftlichen Behandlung der lateinischen Sprache und der lateinischen Schriftsteller den Grund legten. Die Erfolge seiner Thätigkeit wurden auch bald sehr lebhaft anerkannt. So schreibt Mich. Coccinius 1505: durch eine nunmehr achtjährige Lehrthätigkeit als Erklärer der alten Redner, Dichter und Historiker habe Bebel es dahin gebracht, daß die Tübinger Studenten, welche vor seinem Auftreten ganz ungeschliffen und in schmutzige, stinkende Barbarei versunken gewesen, jetzt als flotte, allseitig durchgebildete Lateiner angesehen werden; ja, wenn sie von

Tübingen auf eine andere Universität kommen, so erkenne man sie sogleich als Leute, welche in der Werkstätte Bebels gefeilt, gehobelt und geschliffen worden sind. Aehnlich sagt Brassicanus, er kenne keine deutsche Universität, aus welcher so viele ausgezeichnete Männer hervorgegangen seien wie aus Tübingen, und hieran habe Bebel einen hervorragenden Anteil. Reuchlin rühmt Bebel als den Führer und Feldherrn, welcher im Lager der Musen die Truppen führe, und Melanchthon verfertigte auf Bebels Tod ein griechisches Gedicht, in welchem Bebels Ruhm ewige Dauer, ihm selbst ein Zusammenleben mit den olympischen Göttern zugesichert wird. Im Geist jener Zeit lag es nicht, von sich selbst zu schweigen: so weiß denn auch Bebel von seinem eigenen Ruhm zu singen und zu sagen; in einer sapphischen Ode führt er mit vollem Selbstgefühl aus, welchen Dank ihm die studierende Jugend und Deutschland überhaupt schuldig sei dafür, daß er das Panier der Wissenschaft vorangetragen habe, und in einem Brief an den Propst von Backnang glaubt er sich das Verdienst zuschreiben zu dürfen, daß jetzt in Tübingen im offiziellen und im Privatverkehr ein besseres Latein gehört werde und daß die Barbarei wenigstens zum Teil ausgetrieben sei.

Weniger bleibende Bedeutung hatte die poetische Produktion Bebels, obwohl er selbst als kaiserlich gekrönter Poet und andere mit ihm in seinen — natürlich nur lateinischen — Gedichten nicht seinen geringsten Ruhm erblickten. Seine Gedichte sind zahlreich, meist in elegischem

oder sapphischem Versmaß gedichtet und zum größten Teil Gelegenheitsgedichte: Lobgedichte, wie z. B. auf den Kardinal Matth. Lang, auf die Vortrefflichkeit des Bacchus oder des Schlafs, — satirische wie auf die Mönche, auf miserable Dichter, auf schlechte Lateiner, — Epitaphien, wie auf den Tod des Herzogs Eberhard i. B., der Agnes Rethaberin, virgo pulcherrima Tubingensis (dies wohl das beste von allen Gedichten), und seines Vaters; oder er beschreibt, während er zur Zeit einer Pest zu Ingstetten auf der Alp sich aufhält, das dortige Landleben: er benützt den Aufenthalt zum Studium der Landwirtschaft mit dem älteren Plinius in der Hand, aber auch zu platonischen Studien in Verbindung mit einer gewissen Ursula aus Schmiechen, welcher er Volkslieder — und zwar in deutscher Sprache — vorsingt. Bebels Gedichte verraten keine sonderlich poetische Ader, sie sind meist in schablonenmäßiger Phraseologie mit reichlichen Citaten aus den römischen Dichtern gearbeitet, lassen sich aber im allgemeinen ganz gut lesen und sind wenigstens nie geschmacklos. — Weniger kann man Bebels größeres Epos loben, den Triumphus Veneris, in welchem der Kampf der Venus, d. h. der Unsittlichkeit, mit der Tugend und der Sieg der ersteren beschrieben wird: dieses Gedicht ist frostig, geschmacklos, geradezu langweilig, es bewegt sich in gekünstelten Allegorien, vermengt in seltsamer Weise heidnische Mythologie und christliche Dogmatik (die Tugend flieht auf den Olymp zu Juppiter, welcher dann beschließt, zur Besserung der Menschheit — Christum zu senden) und

ist höchstens in einzelnen Partien, wie z. B. in der Schilderung der Bachanten (der herumvagierenden Studenten) lesbar; wie sehr jedoch das Gedicht von den Zeitgenossen bewundert wurde, geht daraus hervor, daß Bebels Schüler J. Altensteig einen höchst gelehrten und weitschweifigen Kommentar dazu schrieb. — Endlich verfaßte B. nicht bloß Hymnen auf die Jungfrau Maria, auf Christus und die Heiligen, sondern veröffentlichte auch eine Sammlung Adagia, Sprichwörter, sowie 3 Bücher Facetiae, Schwänke, welche er als „Badelektüre" dem Propst Petrus Arlunensis von Backnang widmete und von welchen er versichert, daß nichts darin stehe, was er nicht in der Gesellschaft würdiger Männer, ja vielfach auch vor Frauen habe erzählen hören. Die facetiae dienten besonders dazu, Bebels Namen populär zu machen; in kulturhistorischer Beziehung sind sie nicht ohne Interesse: moralischen Wert dagegen besitzen sie nicht.

Von Bebels Persönlichkeit und Wirksamkeit können wir uns ein ziemlich konkretes Bild entwerfen; weit schattenhafter sind die Gestalten seiner nächsten Schüler, derjenigen Humanisten, welche die sog. societas Neccharana bildeten. Diese waren: Georg Simler, Joh. Hiltebrand, Joh. Altensteig, Joh. Brassicanus, Jak. Heinrichmann, Mich. Coccinius, welche alle im Lebensalter nicht viel von Bebel verschieden, wenn auch meist jünger gewesen sein mögen. Die zwei ersten, Georg Simler aus Wimpfen und Joh. Hiltebrand aus Schwezingen, waren vorher in Pforzheim Lehrer (u. a. Melanchthons) gewesen;

das Jahr ihrer Uebersiedlung nach Tübingen habe ich nicht finden können: Simler wird von M. Crusius noch im J. 1500 als ludimagister von Pforzheim, 1510 dagegen als Tübinger Magister aufgeführt. G. Simler schrieb eine lateinische Grammatik, welche 1512 erschien und welcher auch einiges die griechische Sprache betreffende angefügt ist; auch für das Hebräische interessierte er sich, wie aus seiner Korrespondenz mit J. Reuchlin hervorgeht. Seine Schriften zeigen eine große Belesenheit und sind mit übermäßig vielen Citaten vollgestopft; der Stil ist weder rein noch sehr fließend. Simler war als Grammatiker sehr angesehen, Camerarius rühmt ihn als einen primarius grammaticus. Von seinem richtigen Blick zeugt seine Aeußerung bei Melanchthons Abgang nach Wittenberg: alle Gelehrten in Tübingen zusammen seien nicht gescheidt genug, um von der Gelehrsamkeit des abgehenden einen richtigen Begriff zu haben. Er trat später in die juristische Fakultät über und wurde ein eximius jurisconsultus. — Von dem mit oder wenigstens wie Simler nach Tübingen gekommenen Joh. Hiltebrand kenne ich keine Schrift, wohl aber sind Vorreden und Empfehlungen von ihm mehreren fremden Werken wie den Epistolae clarorum virorum ad. J. Reuchlinum, der Grammatik Simlers u. a. vorangestellt; Hiltebrand zeigt sich darin als einen eifrigen Verehrer der klassischen Studien, insbesondere auch des Griechischen, und als ergebensten Anhänger Reuchlins; er hielt in Tübingen neben lateinischen und griechischen auch hebräische Vorlesungen;

besonders verdient machte er sich dadurch, daß er Klassiker-Ausgaben, welche bei dem Tübinger (nachher Hagenauer) Buchdrucker und Verleger Thom. Anshelm erschienen, sorgfältig korrigierte. Er starb 1513 oder 1514, als integer vitae scelerisque purus von der schwäbischen Jugend schmerzlich betrauert.

Hatten diese beiden Männer schon vor ihrer Uebersiedlung nach Tübingen und somit schon vor ihrer Bekanntschaft mit Bebel eine gewisse wissenschaftliche Bildung gehabt, so hatten letzterem wohl ihre ganze humanistische Bildung zu verdanken: J. Altensteig, J. Heinrichmann und J. Brassicanus, — um hier abzusehen von Michael Coccinius, eigentlich Köchlin von Tübingen, welcher zwar ebenfalls ein Schüler Bebels war, aber nach Italien ging und dort Kanzler des kaiserlichen Statthalters von Modena, Vitus von Fürst, wurde; er schrieb eine Darstellung der in Italien in den Jahren 1511 und 1512 vorgefallenen politischen Ereignisse. Die drei erstgenannten waren dagegen als Humanisten litterarisch thätig.

Johann Altensteig war geboren zu Mindelheim bei Memmingen, in welchem Jahr, ist nicht bekannt. Er wurde 1502 Magister in Tübingen, war 1507 Decanus artium (d. h. der philosophischen Fakultät) daselbst, war ein Anhänger Bebels und der von ihm vertretenen Richtung, wurde 1510 von dem Abt Joh. Zinngießer in das Benediktinerkloster Polling in Bayern als Lehrer des Lateinischen und der Dialektik (Logik) berufen, erhielt 1511 eine Pfründe, wurde bald darauf Pfarrer in seinem Ge-

burtsort und vom Bischof von Augsburg, Christoph von Stadion, zum Visitator der Diözese Augsburg ernannt. Zur Reformation nahm er keine entschiedene Stellung ein. Seine Spur verliert sich seit 1518. Altensteig war ein ziemlich fruchtbarer Schriftsteller; außer theologischen Schriften verfaßte er namentlich einen Vokabularius (1508), d. h. eine kurze Erklärung der in den üblichen Grammatiken am häufigsten vorkommenden Wörter, und (1511) eine Anweisung zum Abfassen von Briefen, in welcher die Hauptregeln mit den von Bebel gegebenen übereinstimmen und welcher noch eine Art von Antibarbarus beigegeben ist; unter den verschiedenen Arten von Briefen werden von dem Verfasser, welcher damals bereits im Kloster Polling sich befand, auch epistolae amatoriae genannt, wobei sichtlich Verg. Aen. IV. benützt ist; ob Altensteig bei seinen Visitationsreisen auf Einhaltung der von ihm aufgestellten Regeln gesehen habe, wird nirgends gesagt. Altensteig zeigt übrigens ein selbständiges Urteil und ein gesundes Formgefühl: er versichert, daß er eine absolute Auktorität in sprachlichen Dingen nicht anerkenne, selbst ein Sct. Hieronymus und Sct. Augustinus seien nicht ohne weiteres die Muster der Latinität. Der Vokabularius ist eingeführt von Bebel, welchen Altensteig selbst als seinen Lehrer bezeichnet: Bebel rühmt, daß im Gegensatz zu der hergebrachten scholastischen Methode alles aus den alten Schriftstellern selbst geschöpft sei. Der dem Abt Zinngießer gewidmete Kommentar zu Bebels Triumphus Veneris ist schon oben genannt worden.

Bebel hat keine systematische lateinische Grammatik geschrieben, dagegen wurde eine solche verfaßt von Jakob Heinrichmann und von Joh. Brassicanus. Der erstere, J. Heinrichmann, war gebürtig aus Sindelfingen und bezog die Universität Tübingen 1497: er wurde 1500 magister philosophiae. Er bezeichnet sich als Schüler Bebels und widmete diesem auch seine 1506 herausgegebenen Institutiones grammaticae, welche eine Reihe von Auflagen erlebten. Heinrichmann bemerkt, daß er von Bebel veranlaßt worden sei, die Vorträge herauszugeben, welche er seit vier Jahren gehalten habe: somit würde seine Thätigkeit als Lehrer 1502 begonnen haben. 1508 scheint er Tübingen verlassen zu haben; er wurde später Rat des Bischofs von Augsburg und erreichte ein Alter von fast hundert Jahren. In seiner Polemik tritt er sehr entschieden auf: dieselbe wimmelt von asini, ranae coaxantes u. dergl., die Behauptungen seiner Gegner sind ihm nicht so viel wert als gallinarum urina und stercus columbae. — Johann Brassicanus, eigentlich Joh. Koel aus Constanz, kam nach M. Crusius 1493 auf die Universität Tübingen; er wird 1506 als paedotriba (Schullehrer) in Urach, später, um 1508, in Tübingen bezeichnet; seine lateinische Grammatik erschien 1506. Er starb ums Jahr 1514. Ein Sohn von diesem älteren Brassicanus war Professor in Tübingen, später in Wien, wo er 1539 starb.

Die beiden Grammatiken von Heinrichmann und von Brassican wurden sehr geschätzt, obwohl man bald ihre

Schwerfälligkeit und unbequeme Einrichtung erkannte. Sie hatten das große Verdienst, daß sie zuerst die scholastischen Lehrbücher verdrängten, namentlich das Doktrinale des Franziskanermönchs Alexander Gallus aus dem 13. Jahrhundert, welches, in schwerverständlichen Hexametern verfaßt, eine entsetzliche Crux aller lateinisch Lernenden war: es wird gesagt, daß mancher 20—30 Jahre lang sich mit der Einübung desselben gequält und doch nicht lateinisch gelernt habe. Der Name Doctrinale wurde aber doch von den Mönchen allen Ernstes von doctrinam alere abgeleitet. Die Grammatiken Heinrichmanns und Brassicans gingen dagegen auf die alten römischen Grammatiker, Donat, Priscian u. A. zurück und ruhten auf einer ausgedehnten Lektüre der Klassiker; sie wurden wiederholt aufgelegt, waren weit verbreitet, auch in Norddeutschland, wurden jedoch von der faßlicheren und systematischeren Grammatik Melanchthons, deren erste Ausgabe 1525 erschien, verdrängt.

Durch Bebel und seine Schüler wurde eine neue Methode des humanistischen Studiums geweckt. Indessen beschränkte sich Bebel selbst, wie schon bemerkt, auf das Lateinische, an das G r i e c h i s c h e hoffte er erst sich machen zu können. Nichtsdestoweniger begann doch schon früh, schon vor Melanchthon, auch das Interesse für die griechische Sprache und Litteratur sich zu regen. Schon G. Simler war sich wohl bewußt und sprach es auf's entschiedenste aus, daß die Wissenschaft der Römer ja eigentlich aus Griechenland stamme und daß man das Grie-

chische neben dem Lateinischen nicht vernachlässigen dürfe; er gab daher auch einige das Griechische betreffende kleine Schriften heraus, nämlich einen Traktat über die griechische Schrift und Aussprache, welchen er J. Reuchlin widmete: in diesem Traktat ist natürlich, wie schon aus der Widmung zu schließen ist, die Reuchlinische Aussprache (Jtacismus) festgehalten, ἤβη lautet hibi, οἴμοι imi, εἰς is u. s. f.; er veröffentlichte ferner die Erotemata des italienischen Humanisten J. B. Guarino († 1513), einen kurzen Katechismus über die griechische Formlehre nebst Einleitung, Isagogicum. Diese Schriftchen haben freilich wenig Bedeutung, es sind dürftige Anfänge. Auch J. Hiltebrand war überzeugt von der Notwendigkeit der griechischen Studien und Bebel selbst korrespondierte 1512 mit dem Ravensburger Humanisten Michael Hummelberger wegen der Berufung des mit letzterem persönlich bekannten Hieronymus Aleander (bekannt als päpstlicher Nuntius auf dem Wormser Reichstag 1521) von Paris nach Tübingen auf einen eigenen griechischen Lehrstuhl: doch wollte man in Stuttgart von einer solchen Berufung wenig wissen, selbst der wohlwollendste unter den herzoglichen Räten gab den Bescheid: wozu man denn noch Griechen brauche, da ja den Doctores (d. h. den Vertretern des Hergebrachten) schon die Lateiner zu viel seien! Erst durch Melanchthon kam das Studium des Griechischen mehr in Schwung: er sammelte, obwohl kaum 20 Jahre alt, um sich einen Kreis eifriger Schüler, worunter Oekolampadius, Aulber, der nachmalige württembergische Kanzler J. Knoder

u. A. waren, und 1521 wurde ein Lehrstuhl der griechischen Sprache für J. Reuchlin gegründet, welchen dieser jedoch nur kurze Zeit einnahm, da er schon am 30. Juni 1522 im Bad Liebenzell starb.

Was die äußere Stellung der humanistischen Lehrer betrifft, so war diese, wie wir aus Briefen Reuchlin's und Melanchthon's sehen, nicht sehr angenehm. Einmal war die Artistenfakultät den drei andern Fakultäten, der theologischen, juridischen und medizinischen, nicht gleichgestellt, ihre Besoldungen waren die niedrigsten, ja bis 1631 erhielten die Artisten, welche nicht persönlich in den Senat gewählt worden waren, bei einer etwaigen Zuziehung zu einer Beratung des Senats keinen Stuhl zum Sitzen. Dazu kam, worüber Melanchthon schmerzlich klagt und was nicht am wenigsten eine Ursache seines Weggangs war, daß die humanistischen Professoren zugleich am Kontubernium (Bursa) zu vorbereitendem Unterricht verwendet wurden, welcher oft sehr elementarisch behandelt werden mußte. Und endlich schließt Reuchlin einen Brief an Melanchthon, worin er diesem rät, den ehrenvollen Ruf des Kurfürsten von Sachsen anzunehmen, mit dem Seufzer: „Ist ja doch kein Prophet angenehm in seinem Vaterlande."

Durch den wahrscheinlich ins Jahr 1517 fallenden Hingang Bebels, durch den 1518 erfolgten Abgang Melanchthons nach Wittenberg und durch den Tod Reuchlins, überdies durch die politischen Verwirrungen mußten die humanistischen Studien in Tübingen einen fühlbaren Rückgang erleiden; mit Ausnahme von J. Camerarius, welcher

1535 bis 1541 in Tübingen lehrte, sich aber dort nicht recht wohl gefühlt zu haben scheint und darüber klagt, daß den Schwaben durch Krieg und Unruhen ihre schon gewonnene Bildung wieder verloren gehe, finden wir geraume Zeit keinen Lehrer ersten Rangs: denn Männer wie Garbitius, Volmar, Toxites u. A. waren zwar tüchtig und wohl unterrichtet, auch, wie namentlich Toxita, vielseitig gebildet, besaßen aber nicht das Genie und die Anziehungskraft jener drei. Erst in Nikodemus Frischlin trat wieder ein glänzendes Talent und in M. Crusius wenigstens ein Mann von großer Gelehrsamkeit auf: allein gerade diese beiden waren zu verschiedene Charaktere, als daß sie sich hätten vertragen können, und so erwuchsen nicht diejenigen Früchte, die ein Zusammenwirken beider hätte hervorbringen können.

VIII.

Humanismus und Humanisten zu Tübingen im XVI. Jahrhundert.

Die Anfänge des Tübinger Humanismus knüpfen sich an den Namen Bebels, schon zu dessen Lebzeiten aber kam auch Ph. Melanchthon nach Tübingen. Daß dieser Heidelberg, wo er bis dahin studiert, gelegentlich auch schon gelehrt und im dreizehnten Lebensjahr das Baccalaureat erlangt hatte, verließ, hatte seinen Grund abgesehen davon, daß er das Klima nicht ertragen konnte, besonders darin, daß man ihm wegen seiner Jugend die Magisterwürde nicht geben wollte und daß seine früheren Lehrer, Simler und Hiltebrand, ihn nach Tübingen einluden. So wurde er 17. Sept. 1512 inskribiert; am 25. Januar 1514 wurde er zum Magister artium liberalium (Dr. phil.) promoviert; er war damals noch nicht 17 Jahre alt. Seine Verbindung mit dem in Stuttgart wohnenden Reuchlin blieb auch jetzt eine lebhafte: Melanchthon benützte Reuchlins Bibliothek und machte häufig bei ihm Besuche, brachte aber wiederholt Gliederschmerzen mit nach Hause, weil seine zarte Konstitution die Weine Reuchlins

nicht ertragen konnte. Er beteiligte sich eifrig an Reuchlins Streitigkeiten mit den Kölnern; auch verfaßte er zu den Epistolae illustrium virorum ad J. Reuchlinum (Tub. 1514) die Vorrede, noch in etwas unbeholfenem Latein, auch in altklugem Ton, wenn er, der kaum 17jährige, freilich schon hochgelahrte, den iuvenes studiosi zuruft: sie sollen Reuchlins Vorbild nachahmen, denn ein guter Teil der Wissenschaft beruhe auf der Nachahmung; schön aber ist es wieder, wenn er von Reuchlin sagt: „Ihm — Gabst du Gürtel und Schmuck, strahläugige Göttin Athene!“ Man hat Melanchthon auch schon im Verdacht gehabt, daß er das in den Epistolae obscurorum virorum befindliche carmen rhythmicale magistri Phil. Schlauraff über dessen Erlebnisse bei seiner Reise durch Deutschland verfaßt habe. Hierher würden besonders folgende Verse gehören: Tunc praeterivi Stutgardiam — Quia habet ibi stantiam — Reuchlin ille haereticus — Qui fuit mihi suspectus. — Tunc ad Tubingam abii — Hic sedent multi socii — Qui novas libros faciunt — Et theologos vilipendunt — Quorum est vilissimus — Philippus Melanchthonius — Sicut ego cognovi — Et igitur Deo vovi — Si viderem illum mortuum — Quod irem ad Sct. Jacobum. — Fuit et Bebelius — Et Joannes Brassicanus — Et Paulus Vereander (?) — die schworen alle miteinander — Quod vellent me percutere — Si non vellem recedere. Herr Schlauraff macht daher, daß er fortkommt. — Melanchthon wurde bald als Lehrer am Kontubernium (Bursa; in dem Gebäude ist jetzt das

Klinikum) angestellt, wo er auch seine Wohnung hatte. Ueber diese Anstalt berichtet M. Crusius: „Im 1482sten Jahr hat man unterhalb denen oberen Universitätshäusern (= der alten Aula) angefangen, das Kontubernium oder die Bursch auf gnädige Veranstaltung des Grafen Eberhard zu bauen. Dieses Gebäu ist 78 Schritt lang und hat 4 Stockwerke, welche von denen Studiosis bewohnt und Spären genannt werden. In demselben ist ein Oeconomus, welcher die Studiosos durch eine Köchin speist, und ein Rector, welcher die Inspection über die Pursch und besonders über die Disciplin und mores der Inwohner hat. Diesen präsidiert das Collegium philosophicum von 6 professoribus. Die Ober-Inspectores sind der cancellarius universitatis und der Decanus der Kirche zu Tübingen. Zu diesem Kontubernium reicht der Fürst und der akademische Senat jährlich gewisse Früchte, darmit die jungen Studenten um etwas wohlfeiler leben können; wie denn eben heute (12. Dez. 1591) ein jeglicher Tischgänger, deren 109 waren, wegen der nechst abgewichenen Woche nicht weiter als 13 Schilling oder 7 Batzen vor den trockenen Tisch bezalen dörffen. So hat auch dieses Kontubernium seine besondere Statuta" u. s. f. Die Anstalt zerfiel damals in zwei Lager, das der Realisten und das der Nominalisten; Melanchthon wurde zum Aristoteliker im castellum nominalistarum ernannt. In dieser Stellung las er zunächst Grammatik und Rhetorik und erklärte den Vergil und Terenz; eine Ausgabe des letzteren mit Bezeichnung des Metrums gab er 1516 heraus.

Als Bebel 1516 oder 1517 starb, verfaßte Melanchthon auf ihn ein griechisches Epitaphium mit den gebührenden Lobsprüchen; Bebels Fächer wurden verteilt: während Brassican d. J. die Poesie bekam, erhielt Melanchthon die Eloquenz und Historie und las nun auch über Ciceros rhetorische Schriften und über Livius. Ohne Zweifel war es beim Antritt dieses Amts, daß er die Rede de artibus liberalibus hielt, welche seine Ideen noch etwas unklar ausspricht und durch mythologische Gelehrsamkeit und allegorische Künsteleien unangenehm berührt. Melanchthon war von jeher besonders für das Griechische eingenommen, der Entwurf seiner griechischen Grammatik datiert schon aus seiner Heidelberger Zeit; da es nun in Tübingen noch keinen Lehrstuhl für das Griechische gab, so mußte er sich auf das Privatstudium beschränken. Er sammelte einen Kreis gleichgesinnter Männer um sich zu einem „griechischen Kränzlein"; u. A. beteiligten sich Simler, Hiltebrand, der nachmalige Reutlinger Reformator Aulber, Oekolampadius, Joh. Knoder von Rottenburg, welcher später herzoglicher Rat und Kanzler wurde, ferner der gelehrte, später in Hagenau ansäßige Buchdrucker Secerus (Setzer) aus Laucha, Caspar Kurrer, welcher orphische Hymnen übersetzte u. s. f. Aus diesem Kreis gingen viele Uebersetzungen, besonders aus Plutarch, Lucian, Aratus, ins Lateinische hervor, Melanchthon selbst arbeitete seine griechische Grammatik aus, welche 1518 zu Hagenau bei Th. Anshelm erschien und welche auf 180 Seiten die Formenlehre (ohne die Syntax) enthielt; das Buch wurde, nach-

dem es 17 Auflagen mit wesentlichen Verbesserungen von Melanchthon selbst erlebt hatte, 1545 in neuer Bearbeitung von J. Camerarius herausgegeben. Dagegen geriet die Ausarbeitung eines griechischen Lexikons, die Melanchthons sehnlicher Wunsch war, ins Stocken. Besonders viel Zeit und Mühe verwendete er auf Aristoteles, um dessen „echte Philosophie", d. h. zunächst einen richtigen Text herzustellen, indessen kam eine Ausgabe aus Mangel an Hilfsmitteln, zumal an Handschriften, nicht zu stand; Melanchthon mußte sich daher begnügen, Lehrbücher der Rhetorik, Dialektik, Politik, Ethik im Anschluß an Aristoteles herauszugeben. Den Aristoteles hielt er (im Gegensatz zu Luther) ungemein hoch: er hatte die Ansicht, daß es ohne denselben gar nicht möglich sei, die reine Philosophie zu behalten, ja ohne ihn, sagt er, gebe es keine rechte Methode im Lehren und Lernen. Neben diesen sehr umfangreichen Arbeiten war er auch thätig bei der Druckerei des Th. Anshelm, bis dieser 1516 nach Hagenau übersiedelte; ein Korrektor der Druckerei war damals noch viel wichtiger, als heutzutage und so widmete Melanchthon in Verbindung mit Simler und Hiltebrand einen Teil seiner Zeit diesem Korrekturgeschäft, namentlich war er beim Druck der großen Weltchronik des J. Vergenhans-Nauclerus thätig, ja er machte diese, wie Camerarius bemerkt, eigentlich erst lesbar und genießbar.

Später blickte Melanchthon mit wehmütiger Sehnsucht auf die Tübinger Zeit zurück: „damals hoffte ich ein goldenes Zeitalter für die Wissenschaft und wäre diese

Hoffnung in Erfüllung gegangen, so würden meine Arbeiten wohl auch frischer und befriedigender geworden sein. Aber der verhängnisvolle Zwist, welcher bald ausbrach, hat auch meine Studien eingeschüchtert und allem, was ich schrieb, eine schwermütige Färbung gegeben." Indessen während seines Aufenthalts in Tübingen selbst zeigt er keineswegs immer eine so rosige Auffassung, vielmehr äußert er sich wiederholt unzufrieden mit seiner Stellung. Er hatte nämlich am Kontubernium einen Unterricht zu erteilen, welcher oft sehr elementar sein mochte; dazu hatte er Angriffe von Professoren der alten Schule zu bestehen, welche die von Melanchthon vertretene humanistische Richtung überhaupt nicht gern sahen, besonders aber wenig erbaut davon waren, daß ein so junger Mann sie alle an Gelehrsamkeit und wissenschaftlichem Geist übertreffen sollte. Zwar wies er Einladungen nach Ingolstadt und Leipzig ab, aber als Reuchlin ihn auf Wittenberg hinwies, war er geneigt, darin eine wirkliche Erlösung zu sehen: „wie bin ich in banger Sorge, schreibt er 12. Juli 1518 an Reuchlin, ich möchte noch länger in meiner hiesigen Zwangsarbeit mich abquälen müssen. Gern bliebe ich sonst im Schwabenland, wo ich viele Freunde gewonnen habe, aber ich bin ganz erschöpft von Arbeiten und habe eine unerklärliche Furcht, es möchte noch schlimmer kommen; um von allem andern nichts zu sagen, unter Schulknaben muß ich selbst wieder zum Schulknaben werden. Lieber in einer Höhle mich verbergen wie Heraklit, als diesen geschäftigen Müßiggang länger forttreiben!" Und als ihm

Reuchlin zurief: „Kein Prophet gilt etwas in seinem Vaterland, darum zeuch aus aus deiner Heimat und deiner Freundschaft in ein Land, das ich dir zeigen werde", da widerstand er nicht; am 25. August 1518 war er wohlbestallter Lektor der griechischen Sprache in Wittenberg. Daß er dann später der von Herzog Ulrich an ihn gerichteten Aufforderung, nach Tübingen zurückzukehren, nicht Folge leistete, läßt sich bei der Wirksamkeit und den Verbindungen, die ihn in Wittenberg festhielten, leicht erklären.

Hatte Melanchthon auch nicht offiziell griechisch gelehrt, so hatten doch die griechischen Studien durch ihn einen lebhaften Aufschwung genommen, man empfand mehr und mehr das Bedürfnis eines besonderen Lehrers für dieses Fach. Der nächste, an dessen Berufung man denken mußte, war Reuchlin. Dieser hatte 1521 Ingolstadt, wo er unter sehr günstigen Bedingungen angestellt war, in Folge eines Streites mit Dr. Eck und wegen der daselbst ausgebrochenen Pest verlassen und gedachte sich nach Stuttgart zurückzuziehen: da erhielt er von der Universität Tübingen die Einladung, seine Ingolstädter Lehrthätigkeit in Tübingen fortzusetzen. In der That folgte er dem Ruf und las über hebräische und griechische Grammatik, auch ließ er eine Anzahl Exemplare der hebräischen Bibel, sowie der Reden des Demosthenes und Aeschines bei Anshelm in Hagenau drucken, um dieselben für die beabsichtigten Vorlesungen an die Zuhörer zu verteilen. Aber seine Tage waren gezählt, er starb schon 30. Juni

1522 zu Liebenzell. Er war der erste öffentliche Lehrer des Griechischen an der Universität; der zweite war vermutlich, jedenfalls aber nur vorübergehend und ohne Spuren bedeutender Wirksamkeit, der obengenannte Caspar Kurrer.

Unter den folgenden Lehrern, welche im Lauf des sechzehnten Jahrhunderts thätig waren, sind nun einige besonders hervorzuheben, während andere nur kurz berührt werden mögen.

Vielleicht die feinste humanistische Bildung unter Melanchthons Schülern und Freunden besaß Joach. Camerarius (Kammermeister), welcher, 1500 zu Bamberg geboren, in Leipzig und Erfurt, besonders aber seit 1521 in Wittenberg studiert hatte und mit Melanchthon in die engste Verbindung getreten war. Er war ein trefflicher Hellenist; schon in Erfurt gab er, selbst noch studierend, Unterricht im Griechischen und übersetzte Reden des Demosthenes. Als 1526 in Nürnberg ein Gymnasium errichtet wurde, übernahm Camerarius auf Melanchthons Empfehlung hin die Leitung desselben. Von dort wurde er durch Herzog Ulrich, welcher die durch seine Vertreibung und die damit verbundenen Wirren heruntergekommene Universität wieder eifrig zu heben suchte, 1535 nach Tübingen berufen. Er kam in der Hoffnung, den Boden der Musen dort mit Erfolg bebauen zu können: „nicht ungern, schreibt er im Juni 1536, habe ich mich von dem etwas magern Tisch, an welchem ich bisher gesessen, (die Magerkeit kann sich übrigens nicht wohl auf das Finanzielle beziehen, da Camerarius in Nürnberg gut gestellt

war und in Tübingen nur 200 fl. Besoldung erhielt) an einen reichlicher besetzten einladen lassen". Allein schon 13 August 1536 schreibt er an Eoban Hessus in Erfurt: „möchtest du doch zu uns kommen, denn die schwäbische Nation ist leider ἄμουσος, den Musen abgeneigt; vielleicht stand sie früher dem Dienst der Musen nicht fern, aber jetzt ist sie durch die langen Kriege ganz verwildert." Auch in seinen Privatverhältnissen hat er vieles widerwärtige zu erfahren: bald schreibt er von Gicht und wirkungslosem Badeaufenthalt, bald von lästigen Reisen, wobei er gelegentlich auch vom Pferd fällt (ein Casus, woran freilich die natio Suevica nicht schuld war), bald klagt er über Undank gegen seine Bemühungen und über die Hindernisse, welche seiner Wirksamkeit von den noch fortvegetierenden Vertretern der alten Tradition in den Weg gelegt werden, so daß es für das Schulwesen eigentlich besser wäre, wenn er wieder fortginge. Insbesondere jammert er, wie einst Melanchthon, über die leidige Schulmeisterei am Kontubernium: „man hat mich jetzt, schreibt er im Mai 1539, zum Schulrektor gemacht, etwas lästigeres hätte mir nicht widerfahren können, denn es ist dies ein Amt, das mit gar vielen mühsamen Geschäften verknüpft ist." Ohne Zweifel beteiligte sich Camerarius an der Neuorganisation des Pädagogiums (wovon unten) und an der Ausfertigung der neuen Studienordnung, welche 1536 für die Artistenfakultät festgestellt wurde; auch trug er wohl (mit Melanchthon) dazu bei, den Zusammenhang zwischen dem württembergischen und dem sächsischen Schul-

wesen anzubahnen, welcher später zur Aufnahme der württembergischen Schulordnung von 1559 in die sächsischen Schulen führte. Indessen war seines Bleibens in Tübingen nicht lange; 1541 wurde er nach Leipzig berufen, wo er anfangs die „für die dortigen Verhältnisse und Preise geringe“ Besoldung von 150 Goldgulden (à c. 7 M.), später aber den außerordentlich hohen Gehalt von 2000 fl. bekam und bis zu seinem 1574 erfolgten Tode eine namentlich für die griechischen Studien höchst erfolgreiche Wirksamkeit entfaltete.

Noch während Camerarius in Tübingen lehrte, wurde der Universität und dem Kontubernium von Melanchthon, dem allgemeinen Philologenvermittlungsbureaudirektor, zugesendet Matthias Garbitius. Dieser war der Sohn eines armen illyrischen Schuhmachers, wuchs ohne Schulunterricht auf, zog in seinem Wissenstrieb nach Deutschland mit einem viaticum quindecim cruciferorum, mit fünfzehn Kreuzern in der Tasche; er wurde in Nürnberg von Camerarius unterstützt und unterrichtet und begab sich dann nach Wittenberg, wo er an Luthers Tisch saß und von diesem und Melanchthon sehr geschätzt wurde. Schon in Wittenberg hielt er griechische Vorlesungen mit großem Beifall, Melanchthon selbst hörte ihm gerne zu, wie er namentlich Anlage und Plan der Reden des Demosthenes darlegte und bei der Erklärung der Dichter auch vor den schwierigsten Stellen nicht zurückwich; dabei legte er besonderen Wert auf die Realien: kein Verständnis der Klassiker, sagt er, sei möglich ohne Kenntnis der Sachen.

Durch Melanchthon kam er nach Tübingen im Jahr 1535 (Crusius und Zeller Merkw. geben 1537 an, er war aber, wie Liebler in einer Rede auf Garbitius bemerkt, 24 Jahre lang in Tübingen thätig und starb 1559) und erklärte eine Reihe von griechischen Schriftstellern, besonders auch die epischen und tragischen Dichter, sodann Xenophon, Platon, Aristoteles u. a. Große Verdienste erwarb er sich um das Martinianum, das Martinsstift. In diesem herrschte nämlich ums Jahr 1546 eine große dissolutio morum, zumal der Vorstand ein unwissender und liederlicher, dabei aber anmaßender Mensch war. Garbitius wurde daher mit der Verwaltung beauftragt und wußte bald durch Einführung neuer Statuten und durch taktvolles, dabei aber energisches Auftreten die Ordnung wieder herzustellen. Er starb während einer Vorlesung am Schlag 1 Mai 1559.

Von den zunächst folgenden Professoren will ich den Sigismund Lupulus aus Rottenburg, welcher seit 1541 lehrte und auch eine (griechische oder lateinische?) Grammatik herausgab, sowie den Georg Liebler, welcher ein genauer Freund von M. Crusius und nach Frischlins Versicherung ein habitueller Trunkenbold war (»crapulosus iste Lieblerus« hat, wie Frischlin im Celetismus behauptet, wiederholt geäußert: „ich halt kein für ein Bidermann, der sich nicht auch bisweilen därff voll trinken"), nur erwähnen. Jedenfalls bedeutender war Melchior Volmar Rufus (Roth) aus Rottweil, welcher, 1497 geboren, zu Bern, Paris und Orleans seine humanistische

Bildung geholt, auch drei Jahre in Paris gelehrt hatte, dann aber als Protestant von da vertrieben und von der Königin Margaretha von Navarra nach Bourges berufen worden war, wo u. a. auch Th. Beza sein Schüler war; auch wurde er dort mit Calvin bekannt und genoß den Unterricht des berühmten Juristen Andreas Alciatus. Er wurde von Herzog Ulrich 1535 nach Tübingen berufen, wo er zunächst juridische Vorlesungen hielt; 1545 trat er in die Artistenfakultät ein und las über Homer, Vergil, Livius und andere Schriftsteller. Er besaß eine gründliche klassische Bildung und redete geläufig griechisch, so daß er einmal dem Herzog Ulrich bemerkte, er möchte auf dem Markt lieber griechisch als deutsch reden. Schon 1523 hatte er in Paris einen Kommentar zum ersten und zweiten Buch der Ilias erscheinen lassen; 1548 erschien zu Basel eine von ihm besorgte Ausgabe der Erotemata des Chalcondylas, einer Art Katechismus der griechischen Formenlehre. Beza rühmt in einem Gedicht, Volmar habe den schlummernden Homer wieder erweckt und ins Leben eingeführt, Calvin dedizierte ihm seinen Kommentar zu den Briefen an die Korinthier. Er trat 1556 mit einer Pension von 100 fl., der Hälfte seines Gehaltes, wegen Krankheit in den Ruhestand und starb 1561.

Noch mehr Interesse erweckt Michael Toxites (Schütz?), dessen Gestalt übrigens etwas nebelhaft ist. Crusius führt ihn 1559 als decanus philosophiae auf und nennt ihn virum doctissimum; außerdem wird er allgemein bezeichnet als Rhaetus Stoerzingensis, was von

einigen (z. B. Eckstein im Nomencl. philologorum) auf Störzingen in Graubünden gedeutet wird, vielleicht aber auch auf Sterzing in Tirol bezogen werden kann; er heißt ferner poëta laureatus und Comes Palatinus und erscheint schließlich als »Polyater« (Stadtarzt) zu Hagenau; überdies aber — und dies ist für uns die Hauptsache — ist er Pädagogarch des Herzogtums Württemberg unter Herzog Christoph. Diese verschiedenen Angaben erscheinen übrigens als gerechtfertigt durch das, was aus den vorhandenen Schriften des Toxites sich entnehmen läßt. Namentlich dient zur Orientierung eine Bemerkung, welche sich in der Vorrede zu den von ihm herausgegebenen Vorlesungen J. Sturms über Theokrit findet: „man wird es vielleicht auffallend finden, daß ich, der ich um des Studiums der Medizin willen die ehrenvolle Stellung als Lehrer der Rhetorik und Poesie an der Tübinger Universität aufgegeben habe, nun wieder zu diesen knabenhaften Beschäftigungen (ad haec puerilia) zurückkehre." Diese Ausgabe des Theokrit aber ist vom Jahr 1562 und sonach wird sich, mit Zuhilfenahme anderweitiger Notizen, folgender mutmaßliche Lebensgang des Toxites ergeben: Geboren in Sterzing studierte er in Dillingen, machte dann Reisen, namentlich nach Italien, wurde poëta laureatus und begab sich hierauf nach Straßburg, um bei dem großen Rektor J. Sturm weitere Studien zu machen. Er wurde Lehrer an der Anstalt Sturms und lebte sich ganz hinein in die ratio Sturmiana, wie er denn, außer Theokrit, auch Sturms Scholien zu den Reden Ciceros

pro Rabirio und de domo sowie zu den Rhetorica ad Herennium herausgab; in der Vorrede zu den letzteren bemerkt er, er habe bis zu seiner späteren Jugend nie einen guten Lehrer gehabt und seinen cursus öfters unterbrechen müssen. Von Straßburg kam er, ohne Zweifel auf Sturms Empfehlung (in welchem Jahr?), nach Tübingen als »paedagogarcha« (Rektor des Pädagogiums) und Visitator des Herzogtums Württemberg. Es war nämlich in Tübingen, wo schon seit dem fünfzehnten Jahrhundert eine niedere Lateinschule (Trivialschule), die Schola anatolica, bestand, im Jahr 1535 von Herzog Ulrich ein Pädagogium errichtet worden, welches die Mittelstufe zwischen der Trivialschule und der Universität bilden sollte. Es hatte vier Klassen und in der Regel sechs Lehrer, von welchen die der oberen Klassen zugleich Mitglieder der Artistenfakultät waren. Die Anstalt stand somit in organischer Verbindung mit der Universität. Einer der ersten bekannteren Lehrer am Pädagogium war M. Garbitius *).

*) Es mag bemerkt werden, daß die Nachrichten über das Lokal dieser Anstalt sehr schwankend sind. Es scheint, daß man sie ursprünglich im Augustinerkloster (Stift) oder in der Bursa hat unterbringen wollen, daß aber beides auf Schwierigkeiten stieß; wahrscheinlich ist, daß sie zuerst in einem Flügel des Barfüßerklosters (Konvikt) sich befand. Da aber dieser Flügel 1587 bei der Errichtung des Collegium illustre abgebrochen wurde, mußte das Pädagogium auswandern und wurde, wie aus den alten Tübinger Kaufbüchern hervorgeht, in die untere Hafengasse (jetzt Mezgergasse) in den Blaubeurerhof, welcher das alte Dekanathaus und die alte Post nebst Umgebung umfaßte, verlegt. Im Laufe des 30jährigen Kriegs kam die Anstalt in Abgang und wurde nicht mehr herge-

— Torites richtete nun als Pädagogarch 1555 an Herzog Christoph eine Schrift de emendandis recteque instituendis literarum ludis, von welcher er 1557 eine an die Ratsherren der schwäbischen und anderer Städte gerichtete Ausgabe veranstaltete: denn auch die Städte sollen dem löblichen Beispiel des Herzogs folgen. In der Vorrede wird geklagt über die Unwissenheit der Studierenden: keiner könne ordentlich lateinisch reden, was freilich kein Wunder sei, da die Lehrer selbst nicht viel verstehen. Aber auch die Sitten von Lehrern und Schülern sind gleich schlecht. Es ist daher nötig erstlich eine moralische Besserung, zweitens eine neue Schulorganisation, dies ist aber nur ausführbar, wenn man sich ganz an die Einrichtungen von Sturm in Straßburg hält: es giebt nichts besseres, als die Methode Sturms. Die Schrift selbst (30 S.) führt zunächst aus, daß die Unmoralität in den Schulen, in der Familie und von der Obrigkeit nicht gehörig in Schranken gehalten werde, die Studierenden führen eine vita militaris, sie werfen das Geld hinaus, vagieren stets müßig umher, dies noctesque genio indulgent, amoribus sese dedunt. Keiner kann ein gutes lateinisches Gedicht machen oder einen korrekten lateinischen Brief schreiben. Haben sie ihr Vermögen durchgebracht, so werden sie Schulmeister oder Pfarrer, nehmen ein Weib und führen, mit wenig Büchern sich begnügend, ein träges

---

stellt, an ihre Stelle trat 1686, „um den Hiatus zwischen Trivialschule und hoher Schule zu ergänzen", das Gymnasium zu Stuttgart.

und unrühmliches Leben. Wie nun eine sittliche Umwandlung notwendig ist, so ist auch die Lehrmethode einer Verbesserung dringend bedürftig. Man giebt falsche Regeln, überhäuft die Schulen mit Lernstoff, betreibt ein Vielerlei von Dingen (vgl. Pred. Sal. 1, 9), es herrscht keine Einheit in den Gegenständen und in der Methode, man verbannt den Cicero, ja man treibt es so gewissenlos, daß man nicht einmal mehr den Gebrauch der Muttersprache in der Schule verbietet! So kann freilich nichts herauskommen. Zur Besserung dieser Zustände ist nötig, daß man gute Lehrer habe, diese bekommt man aber nur, wenn man sie auch anständig bezahlt, honos et praemium muß ihnen zu teil werden. Was sodann die innere Einrichtung der Schule betrifft, so ist einfach der Lehrplan Sturms aufgenommen; der Kurs geht demnach durch neun Klassen, im 17. oder 18. Jahr soll der Schüler für die Universität reif sein. — Abgesehen von dem für jene Zeit nicht auffallenden Verlangen, daß die Muttersprache aus den Schulen verbannt werde, enthalten die Ratschläge des Toxites viel treffendes, manches davon dürfte man sich heute noch merken; dabei ist der Stil der Schrift korrekt, ja elegant; in allem zeigt sich eine gründliche klassische Bildung. Es kann kein Zweifel sein, daß Toxites auf die Schulordnung des Herzogs Christoph vom Jahr 1559 einen bedeutenden Einfluß ausgeübt hat, was schon daraus erhellt, daß dieselbe sich fast durchaus an die ratio Sturmiana anschließt; da nun diese Schulordnung in mehreren Ländern, besonders in Sachsen, fast unverändert

rezipiert wurde, so erstreckte sich der Einfluß des Toxites auf ein sehr weites Gebiet. — Wie oben erwähnt, wandte er sich später dem Studium der Medizin zu und erscheint noch als „Polyater“ in Hagenau; dort schrieb er wohl auch das Onomasticum philosophicum medicum synonymum, eine Erklärung von medizinischen, besonders in den Schriften des Theophrastus Paracelsus vorkommenden Kunstausdrücken. In welchem Jahr er gestorben ist, kann ich nicht angeben.

Obgleich nicht eigentlich zur Universität gehörig, mag doch hier kurz erwähnt werden Leonhard Engelhard, welcher, vorher Präzeptor in Eppingen, von den Calvinisten vertrieben und 1562 als Lehrer an das Tübinger Pädagogium berufen wurde. Er wurde 1572 als Rektor des Gymnasiums nach Stuttgart versetzt und zum Pädagogarchen des unteren Herzogtums ernannt. Da er nun einen Teil seines Tübinger Gehalts schon zum voraus erhalten hatte und denselben wieder herauszahlen sollte, richtete er ein de- und wehmütiges Gesuch an den hohen Senat um Erlassung dieser Zahlung: er hätte ja nichts, um bis zum nächsten Termin zu leben, er sei ganz conquassatus et prostratus, sein Weib sei in gesegneten Umständen und zu Haus habe er zehn pignora, welche ernährt sein wollen; er verspreche gewiß dankbar zu sein, wenn man seine Bitte gewähre. — Hoffentlich ist ihm die Zahlung erlassen worden. Der Mann wurde 1594 pensioniert und starb 1604, nachdem er, wie Crusius notiert, ganz kindisch ge-

worden war: eine gewisse Anlage dazu scheint er schon früher gehabt zu haben.

Im letzten Drittel des sechzehnten Jahrhunderts traten an der Universität zwei Männer auf, welche allgemeiner bekannt sind: Martin Crusius und Nicodemus Frischlin. Beide sind durch das ausführliche Buch von Strauß über Frischlin neuerdings wieder ans Tageslicht getreten und es hieße eine Ilias post Homerum schreiben, wenn ich versuchen wollte, über Frischlin etwas neues zu sagen. Indem ich daher für alles, was Frischlin insbesondere betrifft, auf Strauß verweise, begnüge ich mich, von Crusius zu sprechen, was freilich ohne Hereinziehung Frischlins nicht möglich ist.

Der Vater des Martin Crusius war protestantischer Pfarrer zu Grebern und Pottenstein im Gebiet der Reichsstadt Nürnberg; er wanderte 1536 nach Württemberg aus und wurde Pfarrer zu Steinenberg bei Schorndorf, dann in Jungingen nebst Lehr, und in Luizhausen bei Ulm; er starb 1554 als Pfarrer in der Oberpfalz. Martin Crusius selbst wurde am 19 Sept. 1526 zu Grebern geboren; anfangs von seinem Vater unterrichtet kam er 1540 auf die Schule zu Ulm, wo er bei dem Spitalpfarrer Wieland um 15 fl. in Pension war; wegen seiner raschen Fortschritte erhielt er vom Ulmer Senat ein Stipendium, mit welchem er 1545 nach Straßburg ging, um bei Sturm zu studieren. Auch dort zeichnete er sich vor allen aus; am 16 April 1547 hielt er eine öffentliche Rede in griechischer Sprache, was noch nie dagewesen war: Bucer,

Hedio und andere bedeutende Männer waren unter den Zuhörern. 1551 wurde er Pädagogus zweier Freiherren von Werter, ging auch vorübergehend nach Tübingen, um Vorlesungen zu hören, und folgte 1554 einem Ruf des Rats zu Memmingen: mit 150 fl. Gehalt übernahm er die Leitung der dortigen Schule, welche er sodann ganz nach dem Vorbild der Sturm'schen Schule organisierte; insbesondere führte er den griechischen Unterricht ein, daneben hielt er Pensionäre für 30 fl. jährlich und heiratete eine Frau, welche ihm 400 fl. zubrachte. (Er war im ganzen dreimal verheiratet.) Im Jahr 1559 wurde er nach Tübingen berufen als Lehrer der lateinischen und griechischen Sprache sowie der Rhetorik, zugleich als Aufseher der Studierenden von Adel; bald darauf wurde er Mitglied der philosophischen Fakultät und bekam die Leitung der öffentlichen Disputierübungen. In dieser Stellung blieb er bis zu seinem am 25 Februar 1607 erfolgten Tod. — Es wird dem Crusius nachgerühmt, daß er in seinen Vorlesungen großen Fleiß und musterhafte Gewissenhaftigkeit gezeigt habe und es ist kein Grund, hieran zu zweifeln. Er erklärte eine Menge von Schriftstellern, besonders griechische, im November 1567 mußte wegen der großen Zahl der Zuhörer, welche seine Vorlesung über Homer besuchten, der Hörsaal im unteren Stock der Bursa erweitert werden und bekam daher den Namen Auditorium Homericum. Frischlin freilich behauptet, die Vergrößerung sei nur vorgenommen worden, weil die Stipendiaten zum Besuch der Vorlesung gezwungen werden und weil auch

andere sehr besuchte Vorlesungen in dem Saal gehalten werden; homerisch sei das Auditorium nur von Crusius, dem caecus interpres caeci auctoris, genannt worden; überhaupt habe man bei Crusius nichts lernen können, in seinen Kollegien werden immer Allotria getrieben. Wie dem aber auch sei, ein nicht unerhebliches Verdienst des Crusius liegt darin, daß er das Studium des Griechischen eifrig beförderte; es war dies um so verdienstlicher, als das Griechische neben dem Lateinischen meist eine sehr untergeordnete Rolle spielte. Trotz allen Bemühungen von Männern wie Melanchthon, Camerarius, Sturm u. a. wurde dem Griechischen nur eine beschränkte Stundenzahl vergönnt, die Resultate waren stets dürftig geblieben; auch die Schulordnungen setzten das Griechische sehr hinter das Lateinische zurück. Es ist daher anzuerkennen, daß Crusius nach dieser Seite thätig war und er besaß dazu wenigstens eine große Belesenheit in den griechischen Schriftstellern und eine nicht geringe stilistische Fertigkeit, welche er auch in Versen bewies. Als berühmter Kenner des Griechischen war er auch thätig bei den Unterhandlungen, welche zwischen den Tübinger Theologen und dem Patriarchen von Konstantinopel über eine Vereinigung der griechischen und protestantischen Kirche stattfanden. Schon Melanchthon hatte 1558 dem Patriarchen eine Uebersetzung der Augsburger Konfession zugesendet; namentlich aber hatten es sich die Tübinger Theologen, an ihrer Spitze Jak. Andreä, in den Kopf gesetzt, sie müssen die Griechen für das Dogma der lutherischen Kirche gewinnen. So wurde denn 1574

aufs neue die Augustana in der von Crusius revidierten Uebersetzung dem Patriarchen Jeremias II durch den Gesandtschaftsprediger Stephan Gerlach übermittelt. Indessen nicht bloß der Patriarch wollte nichts von einer Vereinigung wissen: er antwortete höflich, aber ausweichend, sondern auch der Papst und der Wiener Hof waren durch diese Unterhandlungen unangenehm berührt und agitierten dagegen, so daß die Korrespondenz 1581 abgebrochen wurde. Crusius wurde übrigens infolge dieser Verhandlungen sowie überhaupt als Hellenist von vielen reisenden Griechen aufgesucht, deren Namen er sorgfältig aufgezeichnet hat; auch schrieb er eine Turco-Graecia, Griechenland unter türkischer Herrschaft; er that sich auf seinen Philhellenismus, obwohl er ihn viel Geld kostete, nicht wenig zu gut.

Es braucht kaum gesagt zu werden, daß Crusius ein äußerst fruchtbarer Schriftsteller war; die Gesamtheit seiner Schriften betrug (nach Veit Myller's Angabe) 78 Bände, „durch welche er fortleben wird bis ans Ende der Tage.“ Schon zu Memmingen schrieb er eine Institutio latina et graeca; 1562 erschien seine Grammatica graeca cum latina congruens; dazu verfaßte er Kommentarien und Uebersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller in großer Zahl. Man kann nun freilich nicht sagen, daß er durch seine Schriften epochemachend gewirkt habe; seine grammatischen Werke leiden an sehr erheblichen Mängeln, und wenn auch nicht mehr solche Lehren vorgebracht werden, wie sie noch in den Grammatiken von Brassicanus und

Heinrichmann sich finden, daß z. B. homo im Genitiv homonis habe, wenn es sich um einen homo mortuus handle, oder virgo virgonis, wenn eine virgo quae peperit gemeint sei, so ist doch die Zahl der Irrtümer noch ungebührlich groß und einen wesentlichen Fortschritt kann man in diesen Lehrbüchern nicht finden. Diese Mangelhaftigkeit war es denn auch, in Verbindung mit persönlichen Gründen, was den berüchtigten fünfzehnjährigen Krieg (er brach 1576 aus) zwischen Crusius und Frischlin herbeigeführt hat. Daß nun Frischlin das bedeutendere Talent war, darüber kann kein Zweifel sein; er besaß weit mehr wissenschaftlichen Sinn, welcher Wesen und Nebensachen zu unterscheiden wußte und welcher die Unrichtigkeit vieles Hergebrachten scharf erkannte und energisch genug war, dem Neuen, Richtigeren und Besseren Bahn zu brechen; Frischlin entfaltete daneben in der Polemik einen sprühenden Witz, welcher freilich nur zu oft in Grobheit und Unanständigkeit übergeht, und war durch eine Fülle von packenden Einfällen und überraschenden Wendungen seinem trockenen Gegner weit überlegen. Aber andererseits geht doch Frischlin zu weit, wenn er an Crusius gar nichts gutes läßt, wenn er selbst solche Eigenschaften, welche an Crusius immer anzuerkennen sind, seinen Amtseifer, seinen Fleiß, seine Schriftstellerei, immer nur auf Eitelkeit, Hochmut, Kastengeist zurückführt. Ueberhaupt sind die Streitschriften Frischlins ein Repertorium von Invektiven und Schimpfwörtern, welche dadurch, daß sie lateinisch ausgedrückt sind, nicht besser werden; man muß

Crusius das Zeugnis geben, daß er mehr Maß gehalten hat. Es stand ihm freilich nicht Frischlins Witz zu scharfen Angriffen zu Gebot, aber schimpfen kann man am Ende auch ohne Witz, wenn auch weniger elegant. Wenn sodann Frischlin auch das Privatleben des Crusius angreift, wenn er ihm Mißhandlung seiner Frauen, Habsucht, Geiz, Verdrängung seiner Amtsgenossen, Komplotieren und Intriguieren und weiß Gott was alles vorwirft, so konnte Crusius (welcher übrigens diese Vorwürfe natürlich nicht gelten läßt) mit Recht sagen, daß sein Gegner zuerst vor der eigenen Thüre kehren solle. Doch diese Dinge mag man bei Strauß nachlesen, welcher freilich das Gute an Crusius nicht ganz zu seinem Recht kommen läßt. Auch über die Schriften des letzteren weitläufiger zu reden, ist hier nicht der Ort; nur zur Charakteristik seiner Schriftstellerei will ich einiges über seine Annales Suevici, worin er eine ganz enorme Leistung erblickt, mitteilen. Dieses Werk besteht aus zwei mächtigen Foliobänden, es zerfällt in vier Hauptteile und soll alles wissenswürdige enthalten, auch das scheinbar Unbedeutende; denn — dies war des Verfassers, von Frischlin oft verhöhnter Wahlspruch —: „wer waiß, warzu es gut ist?" Billigerweise wird mit Adam angefangen, welcher im Jahr 3963 vor Chr. Geb. erschaffen wurde; er hieß eigentlich Rot (so erklärt Crusius das hebräische Wort adam), weil er aus roter Erde gebildet wurde (ein Wunder, daß Crusius das Paradies nicht nach Westfalen versetzt!). Von Adam-Rot gelangt Crusius auf weitem Umweg über

Jafet, Tuisco, Mannus (welcher im sechsten Jahr der Semiramis geboren wurde) u. a. endlich zu den Sueven; episodisch wird ein Abriß der römischen Geschichte beigefügt. Als Probe des Verfahrens mag z. B. gelten, daß Crusius sagt, in der Schlacht, welche Julian den Alemannen lieferte, sei schon der Urahn des nachmals hochberühmten hohenstaufischen Kaiserhauses zugegen gewesen, was freilich dem Julian nicht im Traum eingefallen sei. Bei Nennung jedes Landes, jeder Stadt, jeder Abtei, jedes Klosters, jeder Burg u. s. f. wird gewissenhaft Bericht über die Entstehung und Entwicklung, über merkwürdige Ereignisse, bedeutende Persönlichkeiten u. dgl. gegeben, freilich ohne alle Kritik; bei Ulm wird erwähnt, daß es schon von den Amazonen besucht worden sei, der Name komme her von den Ulmen oder ab uligine, von der Feuchtigkeit des Bodens; „Ellwangen" kommt von Elchfang, wie dem Verfasser der Pfarrer von Gelbingen mitgeteilt hat. Das Werk wimmelt von Sagen, Legenden, mythologischen, genealogischen, geographischen und allen möglichen Notizen, alles aber ist ganz äußerlich, ohne allen innern Zusammenhang aneinandergereiht, das Heterogenste ist zusammengestellt, von systematischer Anordnung, vollends von historischer Kritik ist keine Spur. Besonders berücksichtigt wird die Geschichte der Universität Tübingen; jedes Jahr hat darüber einen besondern Abschnitt. Daß nun gar manches, was bleibendes Interesse hat, aus diesem Werk entnommen werden kann, namentlich viele Notizen zur Geschichte von Schwaben (denn trotz

dem Titel ist ja noch vieles andere darin enthalten), ist unzweifelhaft, aber dem Verfasser kommt lediglich das Verdienst der Sammlung und Aufzeichnung zu, eine planmäßige Verarbeitung fehlt gänzlich. Wenn in Rottenburg fünfzehn Hexen auf einmal verbrannt werden, so berichtet Crusius diese Thatsache mit dem gleichen geschäftsmäßigen Ton — höchstens mit einem Seufzer darüber, daß jetzt das weibliche Geschlecht so gar verderbt sei, — wie wenn er die Promotion der Baccalaurei und Magistri registriert; neben der Schreckenskunde, daß die Türken wieder Deutschland bedrohen und halb Ungarn verwüstet haben, steht die gemütliche Notiz, daß des Verfassers Töchterlein Maria Magdalena den Pfarrer Jakob Maier zu Neipperg geheiratet habe. Bezeichnend ist, daß Crusius sich rühmt, das ganze Werk mit einer und derselben Feder, an einem hohen Tische stehend (vielleicht gar stans pede in uno), nie sitzend, geschrieben zu haben.

Der Professor Veit Myller, welcher 1608 eine akademische Rede auf Crusius hielt, bemerkte: zur bloßen Aufzählung der ausgezeichneten Eigenschaften des Verstorbenen würde man mehrere Wochen brauchen. Ich will kürzer sein. Crusius war ein Mann von außerordentlichem Fleiß und Lerntrieb, er besaß auch ein ausgebreitetes, doch ungesichtetes und unkritisches Wissen; er sammelte, exzerpierte, notierte alles, was er irgendwie erreichen konnte, und nach seinem oben angeführten Wahlspruch war ihm nichts zu unbedeutend, alles mußte zu Papier gebracht werden; er schrieb in der Kirche 7000

Predigten auf dem Knie nach und zwar gleich in griechischer Uebersetzung, aber auch alles gescheide und interessante, was er in der geselligen Unterhaltung gehört hatte, zeichnete er, sowie er nach Hause kam, auf; um seiner Mäßigkeit gewiß zu sein, fügte er allemal hinzu: „heute nüchtern heimgekommen." Er war sehr fruchtbar als Schriftsteller, was freilich noch kein unbedingtes Lob ist; er unterhielt eine ausgedehnte Korrespondenz bis nach Konstantinopel und Kleinasien; er war bewandert auch in der französischen, spanischen, italienischen Sprache; zur Erweiterung seines griechischen Wissens benützte er die ihn besuchenden Griechen; er arbeitete Sommer und Winter von morgens fünf Uhr an, auch beim Essen ließ er sich vorlesen. Kein Wunder, daß er für einen höchst gelehrten Mann galt; er selbst liebte es, sich als ein miraculum Dei zu bezeichnen, nach Myller ein Zeichen seiner Demut. Daß er streng orthodox war, ist selbstverständlich: er beklagt es, daß in Gedichten so oft heidnische Götter, wie Apollo, Minerva u. s. f., verwendet werden, während man doch die Patriarchen, Apostel und andere fromme Männer habe; an den Hexenverbrennungen nimmt er nicht den geringsten Anstoß. Es wird ihm nachgerühmt, daß er gastfreundlich, mildthätig, überhaupt wohlwollenden Sinnes gewesen sei (Frischlin darf man freilich nicht hören): einem Bettler habe er einmal vor dem Hirschauer Thor seinen Rock vom Leib weg geschenkt. Bei seinem Tode regnete es förmlich Epitaphien, Veit Myller stellt ihn über Alexander den Gr., welcher ja nichts Gedrucktes hinterlassen

habe; nicht bloß die Kollegen und andere gelehrte Freunde erschöpften sich in lateinischen und griechischen Leid- Preis- und Trost-Gedichten, selbst der hospes Tubingensis ad ovem deauratam, der goldene Lammwirt in Tübingen, Johann Mockel, ergoß, während er dem Leichenzug folgte, seine schmerzlichen Gefühle in zwei korrekte lateinische Distichen.

Man kann bei diesen löblichen Eigenschaften und Bestrebungen des Mannes nur bedauern, daß ihm der originale, schaffende und belebende Geist fehlte. Denn Crusius war ein Pedant, ein Scholastiker in ganz eminentem Sinn: er verhält sich zu den Humanisten im Anfang des sechzehnten Jahrhunderts wie die späteren orthodoxen lutherischen Theologen zu Luther selbst. Schon sein Bild zeigt den von sich eingenommenen Würdenträger: der Kopf ist steif gehalten, der Mund festgeschlossen, die Augen zusammengekniffen, es ist ganz treffend, wenn Frischlin, natürlich ironisch, das ganze Gesicht ein heroisches, weder für Heiterkeit noch Scherz, sondern nur für den Ausdruck tiefer Gedanken ausdrücklich geschaffenes nennt; von der Rede des Crusius sagt Frischlin, sie sei so frostig, daß man die Thermen Neros damit abkühlen könnte. Nirgends bekommen wir bei Crusius den wohlthuenden Eindruck geistiger Originalität, eines frischen und freien, von den Fesseln der Tradition, des allgemein Gültigen emanzipierten Denkens und Forschens, alles an ihm ist nach den hergebrachten und eben deshalb privilegierten Begriffen korrekt und normal; nie von den Geleisen des offiziell und

traditionell Erlaubten und Gebotenen abweichend, ist er vor Fehl und Irrtum geschützt durch seinen Talar und sein Baret, zu Ruhm und Ansehen berechtigt durch seine Stellung als ordentlicher Professor; die äußere Auktorität ist ihm alles; ein Feind alles unregelmäßigen und störenden ist er empört über so jugendliche Stürmer und Tumultanten, wie Frischlin einer war. Dieses ganze Wesen macht den Crusius zu einer für seine Zeit charakteristischen Erscheinung: der Scholastizismus, die Verknöcherung und Erstarrung war ja in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts in alle Gebiete, in Kirche und Schule, in Staat und Gesellschaft eingedrungen: daraus gingen Leute wie Crusius hervor. Frischlin ist eigentlich ein Nachzügler des früheren stürmenden und drängenden Humanismus, er paßt nicht mehr in diese Zeit; in den Tagen der Epistolae obscurorum virorum wäre er der rechte Mann gewesen: daß er so spät kam, war sein Unglück und äußerlich mußte er unterliegen, weil der Geist der Zeit wider ihn war. Sein Gegner Crusius blieb als Sieger auf dem Platz, Dank seiner festen akademischen Position, aber auch für ihn war der Kampf und Sieg ein Unglück: Frischlin hat ihn mit Hilfe von D. F. Strauß noch mehr in den Augen der Nachwelt als der Zeitgegenossen um den größten Teil seines Ruhmes gebracht.

IX.

Johann Balthasar Schupp.

Unter den 13289 Büchern, welche in Deutschland im Jahre 1878 geschrieben und gedruckt wurden, nimmt die Rubrik „Erziehungs- und Unterrichtswesen, Schulwesen, Pädagogik“ einen sehr breiten Raum ein. Nimmt man noch dazu die zahllosen Abhandlungen und Aufsätze, welche über pädagogische Dinge in allen möglichen Zeitschriften tagtäglich erscheinen, so würde die Lektüre, um nicht zu sagen das Studium all' dieses Materials eine ansehnliche Zahl von Menschen das ganze Jahr hindurch vollauf beschäftigen. Es ist nun zwar mit größter Wahrscheinlichkeit zu vermuten, daß ein beträchtlicher Teil dieser Ergüsse von wenigen oder von niemanden gelesen wird und das ist gut; aber Thatsache ist, daß eine ungemeine Regsamkeit und Fruchtbarkeit auf diesem Gebiete herrscht und es legt sich die Frage nahe, ob vielleicht in früheren Zeiten schon eine ähnliche Bewegung dagewesen sei? Und dies ist nun in der That der Fall. In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, zur Zeit des Rationalismus, der Aufklärung, damals, als J. J. Rousseau das neue

„Natur-Evangelium der Erziehung" verkündigte, als Basedow und seine Anhänger das Philanthropinum aufrichteten, als die Campe, Trapp, Bahrdt u. a. ganz neue Edukationsgrundsätze hinstellten und ins Leben einzuführen suchten, als eine gänzliche Umwandlung der pädagogischen Theorie und Praxis verlangt wurde, damals war auch Erziehung und Unterricht ein Hauptgegenstand der litterarischen Behandlung wie der praktischen Experimentierung. Und wiederum in der ersten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts gewahren wir einen ungeduldigen Eifer, auf diesem Gebiet Neuerungen einzuführen: Ratke und Comenius waren die Hauptwortführer dieser Bestrebungen, über sie hinaus aber ging in mancher Beziehung Johann Balthasar Schupp. Es ist merkwürdig, daß man von diesem Schriftsteller verhältnismäßig wenig redet und vielleicht auch nicht viel weiß. Zwar noch ein halbes Jahrhundert nach seinem Tod war er offenbar wohl gekannt, wenigstens sind seine Schriften bis zum Jahr 1719 wiederholt aufgelegt worden. Aber seitdem ist er lange Zeit so gut als verschollen, der Lektüre des großen Publikums ist er gänzlich entrückt und erst in neuester Zeit ist man wieder auf ihn aufmerksam geworden. Aber obwohl Litterarhistoriker wie Gervinus, Vilmar, Gödeke ihn sehr hoch stellen und seine satirischen Schriften als die besten des Jahrhunderts bezeichnen, obwohl er von Theologen wie Henke zu den tiefblickendsten Zeugen der Wahrheit in jener Zeit gestellt wird, so gehört er doch im ganzen zu den unbekannten Größen und selbst in der Geschichte der Pädagogik,

in welcher er eine hervorragende Stelle verdient, wird er kaum genannt. Es ist dies aber um so unverdienter, als er nicht bloß wie kaum ein anderer uns ein höchst lebendiges Bild der Zustände seiner Zeit giebt, sondern auch durch einen Reichtum origineller Gedanken, durch eine Fülle von Witz und Humor, durch ein für seine Zeit vortreffliches Deutsch zu fesseln geeignet ist.

Johann Balthasar Schupp wurde am 1 März 1610 zu Gießen geboren, sein Vater war der Ratsherr Joh. Eberh. Schupp. In dem gymnasium illustre, dem „herrlichen Pädagogium", welches der Landgraf Ludwig 1605 in Gießen gegründet hatte, fand der begabte Knabe den ersten humanistischen Unterricht; schon in seinem fünfzehnten Lebensjahr — ein Abiturienten-Examen gab es damals noch nicht — bezog er die Universität Marburg, mit welcher kurz vorher die Universität Gießen verbunden worden war. Er studierte zunächst Philosophie — was man eben damals unter Philosophie verstand: d. h. er mußte vor allem in die Dialektik, die formale Logik mit ihren zahllosen Formeln und scholastischen Subtilitäten, die damals an niederen und höheren Schulen als die Grundlage alles gelehrten Wissens betrachtet und betrieben wurden, sich hineinarbeiten; er hatte auch zum Lehrer den hochberühmten „logikalischen Feldmarschall" Rudolf Goclenius, welcher sich seiner besonders annahm und ihn in seinem Kämmerlein besuchte, ohne daß deshalb Schupp an diesen mechanischen, geistlosen Uebungen mehr Gefallen fand. Er spricht später mit wehmütiger Erinnerung in

seiner drastischen Weise von der edlen Zeit, die er mit diesem Studium verlor. (I 816 f.) — Nachdem Schupp über zwei Jahre mit diesem unerquicklichen Studium zugebracht hatte, wandte er sich der Theologie zu; er hätte freilich lieber jus studiert, „ich wäre nimmermehr, sagt er, Geistlicher geworden, wenn mich nicht meine Eltern dazu gezwungen hätten“; er dachte wohl daran, daß er einst Kanzler werden könnte. Uebrigens erfahren wir nicht viel aus der Zeit seines theologischen Studiums, er absolvierte auch die Theologie schon nach einem Jahr. Nun begab er sich auf Reisen und zwar machte er bei der mangelhaften Beschaffenheit der Verkehrsmittel seine wissenschaftlichen Reisen zu Fuß. „Ich bin, sagt er, im achtzehnten Jahr meines Alters in die Welt gegangen und in der ersten Reise bin ich mit Gefahr Leibes und Lebens per varias ambages über 250 Meilen zu Fuß gegangen bis nach Königsberg i. Pr. Ich hätte damals gern zu Fuß durch Frankreich und Italien laufen wollen, denn ich hielt dafür, wer Frankreich und Italien nicht gesehen habe, der kenne die Welt nicht. Aber mein Vater selig wollte es durchaus nicht leiden, sondern sagte: „aus Italien bringe man nichts als ein böses Gewissen, einen ungesunden Leib und einen ledigen Beutel“. So wandte sich denn Schupp nach Osten; über Königsberg hinaus zog er nach Kurland, Liefland, Estland, Littauen, Polen, fuhr dann von Danzig hinüber nach Kopenhagen und Soroe, wo er ein halbes Jahr lang theologische und weltliche Wissenschaften betrieb, ging wieder zurück nach Stralsund, um die Stadt zu sehen,

die dem Friedländer so mannhaft widerstanden hatte, nach Greifswald, nach Danzig, an welche Stadt er sich später mit besonderer Liebe erinnerte. Ueberall hatte er ein scharfes Auge, einen offenen Sinn für die Eigentümlichkeit von Land und Leuten, und es ist von großem Interesse, seine Urteile hierüber kennen zu lernen. Nicht nur mit Leuten aus den vornehmen und gelehrten Ständen schließt er Verbindungen, sondern er achtet auch auf die Zustände des niederen Volks, er erfährt, wie es dem armen gedrückten Bauern in Polen und Liefland zu Mute ist, der da singt:

Ich gebe dem Junker und Pfaffen die Pflicht
Und weiß von Gott und seinem Worte nicht.

In Soldatenkleidung gelangte er mit Hilfe eines kaiserlichen Generals nach Rostock, wo er Magister wurde und öffentliche Vorlesungen hielt. Er war damals noch sehr eingenommen von der Bedeutung der akademischen Würde eines Magister, welche der eines heutigen Dr. phil. entspricht. In seiner ehrlichen Weise sagt er darüber: er sei in seinem Leben viermal hoffärtig gewesen. Das erstemal in seinem Pennaljahr, als er Student wurde. „Zum andern bin ich extraordinari hoffärtig gewesen, da ich zu Rostock Magister wurde und primum locum hatte. Wann ich damals einen hoffärtigen Kerl auf der Straße sah, da dachte ich: du magst dir einbilden was du willst, so bist du dennoch kein Magister. Zwei ganze Tage übte ich mich, bis ich ein schönes M malen konnte. Mein Petschaft mußte alsbald geändert werden und bei meinem Namen

ein M stehen. Wenn mein Junge, der mich zuvor Philander genannt hatte, hernach nicht sagte: Herr M. Philander, so bekam er Ohrfeigen. Denn ich dachte, ich sei keine geringe Sau, sondern ich sei primus in der Promotion gewesen. Allein ich versichere dich, daß ich jetzo wünschen möchte, daß all das Geld, welches ich auf solche Titel spendirt habe, die armen Weiber im Hospital zu Sct. Elisabeth in Marburg hätten und ließen ihnen warm Bier dafür machen und beteten ein Vaterunser für mich." Von Rostock ging Schupp über Lübeck, Hamburg, Bremen unter mancherlei Gefahren nach Hause und war im Begriff, 1631 nach vierjährigem Aufenthalt in der Fremde zu Marburg Vorlesungen zu halten, als die Pest ausbrach. Dies veranlaßte ihn abermals auf Reisen zu gehen; er begab sich mit einem Herrn von Holzhausen nach Holland, wo er in Amsterdam, in Leyden viele gelehrte Männer kennen lernte. Endlich nach fast achtjährigem Umherschweifen, nachdem er die Welt gesehen, wie er sich wiederholt rühmt, als ein vielgewanderter und vielgewandter Mann kehrte er auf die Dauer nach Hause zurück; ausgebreitete Bekanntschaften und reiche Erfahrungen hatte er gewonnen, wie er denn sagt, er sei mit etlich tausend Studenten bekannt geworden, welche nun in hohen Ehrenämtern sitzen, an vielen fürstlichen und gräflichen Höfen, bei vielen vornehmen Prälaten und Generalen sei er gerne gesehen gewesen. Da in Marburg eben die Professur der Geschichte und Beredsamkeit frei geworden war, so wurde diese Stelle 1635 dem 25jährigen Schupp übertragen.

Ueber zehn Jahre hat er dieses Amt bekleidet. Man hat von ihm einen Band lateinischer Gelegenheitsreden, welche freilich weder ein sonderlich elegantes Latein zeigen — seine Gegner warfen ihm geradezu barbaries vor, — noch durch bedeutenden Inhalt sich auszeichnen, daher auch für die Charakteristik des ganzen Mannes von untergeordneter Bedeutung sind. Auch einige historische Schriften gab er heraus. Daneben wurde er Lic. und Dr. theol. und 1643 Prediger an der Elisabethkirche. Mit großer Uneigennützigkeit verwaltete er sein Amt, ärmere Studierende unterstützte er bereitwillig nach Kräften. Deshalb hat er sich keine Schätze als Professor gesammelt. Obgleich er einmal fünf Fürsten, neun Grafen und viele Edelleute in seinem Kollegium hatte, hatte er doch in den zehn Jahren, die er Professor publicus gewesen, „nicht 20 Dukaten für alle Vorlesungen eingenommen, da er doch manchen noch privatim informirte, auch viele in seinem Hause verköstigte und tröstete" — mit einem Trunk Wein aus seinem Keller. 1636 heiratete er eine Tochter des Prof. der Theologie Helwig und in glücklicher Ehe, in Zufriedenheit trotz den traurigen Zeitverhältnissen verlebte er diese Jahre; in seinem Avellinum, einem Gartenhaus, so benannt quia ibi studiis seriis me avello, einem Sanssouci, über dessen Eingang die Inschrift stand: »Parva sed mea«, Klein aber mein, empfing er zahlreiche Besuche von gelehrten und vornehmen Männern. 1646 wurde er von Landgraf Johann als Hofprediger und Konsistorialrat nach Braubach a. Rh. berufen. Das Verhältnis, in welches

er zu dem Landgrafen trat, bezeichnet er selbst, wenn er erzählt: „es hat mich niemand besser kennen lernen als mein hochseliger Fürst und Herr, der großmüthige hessische Held, Landgraf Johann; zu dem hatte einsmals ein Edelmann gesagt: Ew. Fürstliche Gnaden müssen mit Dr. Schuppen einen sonderlichen Akkord gemacht haben; ich wollte das Schloß Braubach nicht geschenkt nehmen, daß E. F. G. ich so kühnlich antworten sollte, wie Dr. Schupp zuweilen antwortet. Da hat der theure Held gesagt: Ja ich halte auch nicht jedermann zu gute, was ich Dr. Schuppen zu gut halte. Es ist nit ohne, er hat einen hitzigen Kopf und ein deutsches Maul, aber er hat ein ehrlich Gemüth und Herz. Ich hab ihn in mehr als Einer Occasion probiret." Der Landgraf schenkte Schupp solches Vertrauen, daß er ihn 1647 als seinen Vertreter zu den Friedensunterhandlungen nach Münster schickte, wo man ein deutsches Maul ohne Zweifel gut brauchen konnte. Auch in Münster genoß Schupp hohes Ansehen; auf den ausdrücklichen Wunsch des schwedischen Gesandten Johann Oxenstierna hielt er am 14 Oktober 1648 nach Unterzeichnung des Friedens die erste, und im Anfang 1649 nach Veröffentlichung der Traktate die zweite Friedenspredigt. Wohl infolge dieser Predigten erhielt Schupp 1649 einen Ruf als Prediger nach Hamburg und fast gleichzeitig nach Augsburg. Er wäre nun eigentlich lieber in die letztere Stadt gegangen als „unserer evangelischen Religion Stammhaus"; er hätte dort auch, wie er glaubte, Gelegenheit gehabt, das Schulwesen zu reformieren. Aber er hatte

den Hamburgern schon zugesagt und wollte sein Wort nicht zurücknehmen; auch waren die Hamburger Stellen außerordentlich begehrt, so daß selbst Professoren der Theologie an Universitäten ihre Stelle mit einem Hamburger Predigtamt gern vertauschten. Eine Freundin schrieb freilich an Schupp: „Ich merke, daß Euch nach Hamburg der Kopf steht, daß Ihr gedenket, es würde dort alle Tage Dukaten regnen, also daß Ihr nur Euren Hut nehmen dürft und einsammeln, gleichwie die Kinder Israel das Manna. Aber ich sorge, Ihr werdet in Eurer Hoffnung betrogen werden, und wenn Ihr die Augsburger verlasset, so wird es Euch an Kreuz und Trübsal nicht mangeln.“ Die Hamburger Dukaten konnte Schupp freilich wohl gebrauchen, zumal gerade 1649 sein ganzer Hausstand unter einer pestartigen Krankheit, die ihn selber ergriff, schwer zu leiden hatte. Aber das Hauptmotiv für ihn war, daß er sein Wort schon gegeben hatte, und so zog er denn nach Hamburg, wo er 20 Juli 1649 als Prediger an Sct. Jacob investiert wurde. Im Anfang ging es über Erwarten gut. Schupp findet die Stadt Hamburg sehr schön und großartig: es ist ein irdisches Paradies, eine Stadt Gottes, ein compendium mundi (eine Welt im kleinen), voll von schönen Lustgärten, von Handel und Reichtum. Seine Predigten wurden mit außerordentlichem Beifall aufgenommen und hatten großen Zulauf, so daß er wieder einmal hoffärtig wurde. „Zum vierten bin ich extraordinari hoffärtig gewesen, als ich in diese große Stadt kam und die Leute einen Narren an mir gefressen

hatten. Die Kirche nahm an Zuhörern gewaltig zu, man mußte neue Stühle machen lassen, dafür die Kirche viele tausend einnahm. Sie bekamen jährlich etlich tausend mehr in den Klingelbeutel, als zuvor geschehen war. Ich ging einsmals über einen vornehmen Platz, da stunden etliche Leute, welche ihre Hüte abzogen und sehr tiefe Reverenz gegen mir machten. Einer unter ihnen sagte: da gehet ein Mann, der ist so viele Rosenobel wert, so viele Haare er auf seinem Kopf hat; das ist ein Mann, der einem die Thränen aus den Augen predigen kann. Ich bekenne dir, daß mich damals eine theologische und subtile Hoffart überfallen hat. Merke und lerne jetzt von mir, was für ein Unterschied sei zwischen der politischen und theologischen Hoffart. Die Theologi fliehen oftmals für der Ehr, allein sie haben nichts liebers, als daß man sie mit der Ehre jage. Ich sage nicht, daß es alle thun, sondern ich bekenne offenherzig, wie mir damals zu Muthe gewesen sei. Ich glaube, wenn mir damals Einer für eine Laus, welche ich des Morgens aus den Haaren kämmete, zwei Dukaten hätte geben wollen, ich hätte mich besonnen, ob ich sie ihm verkaufen sollte." — Aber bald wurde es anders. Mochte es Eifersucht und Mißgunst sein wegen des großen Beifalls, welchen Schupps Predigten fanden, mochte der Ton, welchen er anschlug, gar zu sehr wider das Herkommen und die kirchliche Dezenz zu laufen scheinen, mochte überhaupt das freie und frische Wesen, der offene Humor Schupps dem verständigen Wesen der Hamburger zuwider sein, kurz es erhob sich bald gegen ihn eine hef-

15*

tige Opposition, an deren Spitze der Hauptpastor von St. Petri, Dr. Möller, stand. Obgleich Schupp hinsichtlich seiner dogmatischen Ansichten völlig rein und unanfechtbar war, — daß die Erde sich bewege und die Sonne stille stehe, konnte er nicht glauben, weil dieser Meinung die Schrift im Wege stand, — so wurde ihm doch seine Predigtweise zum Vorwurf gemacht und alle möglichen Chikanen wurden gegen ihn angesponnen; die Gegner gingen so weit, daß sie seine Dienstboten bestachen, um seine Manuskripte zu stehlen, daß sie Briefe von ihm und an ihn auf der Post entwendeten, um sie gegen ihn auszubeuten. Von Dr. Möller, einem Vorläufer des Hauptpastor Goeze, wurden zwei theologische Fakultäten, die zu Wittenberg und zu Straßburg, zu einem Gutachten über Schupps Predigten aufgefordert, welche denn auch beide ein verwerfendes Votum abgaben, und als der Hamburger Senat beiden Parteien, die sich in zahlreichen Streitschriften heftig bekämpften, Stillschweigen gebot, half dies nichts. Daß Schupp dabei sein deutsches Maul weidlich gebrauchte, ist natürlich; seinen Hauptgegner, welcher sich selbst Botyrolambius „Butterlecker", den aber Schupp Stercorilambius nannte, behandelte er in Ernst und Scherz auf vernichtende Weise. Zu diesem theologischen Streit kam noch ein akademischer: ein Magister von Leipzig, welcher schon von zwei Universitäten relegiert worden war, Mag. Bernhard Schmid, wollte, man glaubt auf Anstiften des Dr. Möller, an Schupp seine Sporen verdienen und richtete gegen ihn eine Streitschrift, in welcher er die Universi-

täten gegen die ungünstigen Urteile Schupps zu rechtfertigen suchte. Dieser Gegner war zwar nicht viel wert und Schupps Freunde übernahmen es ihn abzufertigen; aber alles zusammen, was über Schupp kam, lähmte allmählich seinen kräftigen Geist. „Hamburg, sagt ein Zeitgenosse Schupps, wurde für ihn ein Schauplatz alles Elends, eine Fechtschule aller Versuchungen, eine Grube aller Verfolgungen, ein Probierstein der Beständigkeit, eine Zucht der Geduld, eine lebendige Erklärung des güldenen Büchleins Seneca's: warum es frommen Leuten übel gehe, da doch ein Gott sei?" Inmitten solcher Anfechtungen starb Schupp 26 Okt. 1661, kaum 51 Jahre alt, „gar selig mit unglaubiger Freudigkeit des Gemüts".

Wenn es sich nun darum handelt, einige besonders charakteristische Züge im Wesen Schupps hervorzuheben, so liegt es am nächsten, zuerst von seiner Predigtweise zu sprechen, welche ja bei seinen Kollegen so viel Anstoß erregt hat. Der Ton, in welchem Schupp predigte, würde freilich auch uns heutzutage bei einem Kanzelredner schwerlich zusagen, aber wir hören nicht, daß derselbe in Marburg, in Braubach, in Münster irgendwelchen Anstoß erregt hätte. Gegen die damals allgemein übliche Predigtweise stach Schupps Rede freilich gewaltig ab. Die Grundzüge in Schupps Wesen sind ein gesunder praktischer Sinn, welcher von der geschraubten und unnötigen, aber aufblasenden Stuben- und Schulgelehrsamkeit sich abwendet und dem wirklichen Leben zugewendet ist, eine rückhaltslose, aber stets wohlmeinende Ehrlichkeit und Offenheit,

welche bis zur Derbheit geht, ein drastischer Humor, welcher Schupps Rede und so auch seine Predigt mit allerlei dem wirklichen Leben entnommenen, freilich mitunter etwas stark aufgetragenen, bisweilen ans Skurrile streifenden Zuthaten würzt. Dieser Humor aber, welcher auch das Ernste und Tragische in heiterem Ton aussprach, fehlte seinen theologischen Gegnern ganz besonders, sie fanden, daß Schupps Predigt allem Herkommen widerspreche. „Meine Schriften, sagt Schupp, werden von vielen hohen Standespersonen gelesen, ich rede und schreibe nichts, was Gottes Wort oder der Augsburgischen Konfession zuwiderläuft, sondern ich rede die Wahrheit mit lachendem Mund, ich pflege oft Scherzreden zu treiben, wenn mein Herz mit Traurigkeit erfüllt ist. Aber was soll ich sagen? es ist an diesem Ort und in dieser Stadt nicht Herkommen, daß man also schreibe; aber wer kann mich zwingen, daß ich vor dem Abgott, welcher das Herkommen genannt wird, niederfalle und ihn anbete?" Freilich war es nicht bloß das Hamburger Herkommen, welches sich beleidigt fühlte. Die protestantischen Prediger der damaligen Zeit wandten sich allermeist an den Verstand ihrer Zuhörer, die reine Lehre sollte vor allem dargelegt und eine verständige, meist mechanisch, gedächtnismäßig vermittelte Erkenntnis derselben erweckt werden, besonders über das Dogma von der Rechtfertigung wurde immer und immer im Ton gelehrter Abhandlungen gepredigt; auf den Willen und das Gemüt, das Gefühl und die Phantasie der Zuhörer wurde viel zu wenig gewirkt. Daher der äußerliche Schema-

tismus, die nach den Vorschriften der Schulrhetorik aufgeführten Predigtgebäude, die pedantische Ostentation der theologischen Gelehrsamkeit; „logisches Flechtwerk für die Form, sagt Tholuck, und rhetorisches Pumpwerk für den Inhalt beherrscht den damaligen Kanzelton.“ Dazu kamen dann nicht selten reiche, aber geschmacklose Zuthaten von Bildern und Gleichnissen (wie die bekannte Vergleichung der Sünde mit einem Loch im Strumpfe, welches immer größer wird), eine blumenreiche Sprache, welche in allegorischen Redewendungen mit wenig Witz und viel Behagen sich erging. Persönliche Anspielungen auf den Lebenswandel einzelner Personen, besonders der in der Kirche anwesenden, waren nicht ungewöhnlich; zwar sprachen die Prediger auch von sich selbst, namentlich von ihrer mangelhaften Besoldung: ein Braunschweiger Pastor sprach 1619 über das Thema: „ein Prediger muß haben ein gutes Gewissen, einen guten Bissen und ein gutes Kissen“; ob als Text die Worte zu Grunde lagen: „des Menschen Sohn hat nicht, wo er sein Haupt hinlege“, wird nicht berichtet. An der Quantität ließ man es nicht fehlen, 2—3stündige Predigten waren nicht selten; bei Leichenpredigten richtete sich die Länge nach dem Honorar. Das waren gewiß keine Predigten für Geist, Gemüt und Herz. In diesem Ton predigten ohne Zweifel auch die Hamburger Theologen, nicht aber Johann Balthasar Schupp. Seine Predigten sind nicht dogmatische Schulpredigten, sondern realistische Volkspredigten; er will vor allem praktisch predigen, er will nicht bloß den Verstand, sondern

das Gemüt und die Phantasie seiner Zuhörer anregen, er will wohl auch durch unterhaltende Zuthaten anziehen, anregen, Eindruck machen. Alles, was die Leute nicht verstehen können — und er weiß wohl, daß er nicht bloß für die Gelehrten predigt, sondern und vor allem für die Leute aus dem Volke, — alles das hält er fern, natürlich sind Bibel und Bekenntnis Grundlage und Quelle seiner Predigt, aber er zieht aus der Welt wie sie ist, aus der Geschichte und täglichen Erfahrung Beispiele und Beweise bei, wie er sie eben gerade braucht; seine Weltkenntnis und Welterfahrung, wie seine Belesenheit in den Klassikern und in der Historie gewähren ihm hiezu den reichsten Stoff. Seine Vorträge sind voll von Anekdoten und Erzählungen ernsten und komischen Inhalts, von Sprichwörtern und Beispielen, und auf alle Verhältnisse des Lebens, auf städtische und staatliche Zustände, auf häusliches Leben und Kinderzucht, auf Erziehung und Schule, auf das Verhältnis von Herrn und Gesinde, von Reich und Arm, von Alt und Jung beziehen sich seine Reden. Daß er praktisch zu reden versteht, mag eine Stelle zeigen aus seinem Traktat „von den 7 bösen Geistern, welche heutigentages Knechte und Mägde regieren". Er spricht zuerst davon, daß er sagen muß, was gerade hergehört. „Ein Kaufmann bringt an jeden Ort solche Ware, die dem Orte nötig sind. Wäre es nicht ein toller Kaufmann, der zu Frankfurt in der Judengasse wollte einen Kram aufschlagen und Schinken, Bratwürste und Leberwürste verkaufen? Es würde kein Jud sein, der ihm einen Batzen

vor alle seine Ware geben würde". Er weiß auch wohl, daß er oft vergeblich predigt: „Wenn sie in die Kirche kommen und sich ein wenig unter den Hut versteckt und ein Vater Unser daher gepispelt haben, da fragt einer den andern von neuen Zeitungen, was die Danziger, die Amsterdamer Briefe gebracht haben? Die Frauen fragen oft, wie es zu Haus gehe? ob Jungfer Margretchen bald Hochzeit haben werde? Denn da ist vor und nach der Predigt, ja wohl unter der Predigt ein solch Plaudern, als wie auf der Börs zu Hamburg oder Amsterdam". Die Knechte und Mägde nun wurden damals von sieben bösen Teufeln regiert, deren sechsten Schupp folgendermaßen beschreibt: „Der sechste Teufel überredet das Gesinde, daß, wenn sie ein Jahr gedient, so wollen sie wieder fort. Aber ich rathe ihnen, daß sie sich durch diesen Teufel nicht verführen lassen. Es sagte einsmals ein vornehmer Kavalier zu mir: es sei hiebevor eine große Feldschlacht vorgegangen, da habe Gott alle Offizierer, welche in der Schlacht blieben, in Himmel genommen. Das habe den Teufel verdrossen, daß er nicht auch Part daran haben sollte, und habe eine Trommel genommen, sei vor den Himmel gangen und habe eine ganze Stunde lang getrommelt. Da seien die Offizierer alle aus dem Himmel gelaufen und haben gedacht, sie wollen bei dieser Werbung höher ankommen, wer zuvor Rittmeister gewesen, der könne Obrist werden. Der Teufel habe ihnen auch große Versprechungen gethan. Allein da er sie in die Hölle gebracht habe, haben sie gesehen, was vor ein Unterschied zwischen

Himmel und Hölle sei. Ich rathe Euch, Ihr Knechte und Mägde, daß ihr euch vor diesem Teufel fürsehet, wenn er die Trommel rühret und euch größern Lohn verspricht. Alle Veränderung, so ohne wichtige Ursach geschieht, ist gefährlich. Du weißt, was du habest, du weißt aber nicht, was du bekommen werdest. Wenn dem Esel zu wohl ist, so geht er auf's Eis tanzen und bricht ein Bein. Gesinde kann oftmals gute Tage nicht vertragen und meinen, sie wollen es bessern, so verbösern sie es. Etliche wandern aus einer Stadt in die andere, aus einem Land in das andere, aber sie treffens gemeiniglich nicht. Sonderlich stehet es den Mägden übel an, wenn sie über Land von einem Dienst in den andern ziehen und ist eine Anzeigung eines frechen nnd wilden Gemüths. Von gewanderten Handwerksgesellen halte ich viel, aber von gewanderten Mägden gar nichts. Vor Zeiten hielt es das Gesinde vor einen Ruhm, an Einem Ort lang dienen, hergegen hielten sie es vor eine Schande, von einem Ort zum andern ziehen, aber jetzt will es nicht mehr gelten." — Daß er mitunter die Grenze des Zulässigen erreichte, wohl auch überschritt, ist nicht zu leugnen. So in folgendem Fall, den er selbst erzählt: „Als ich erstlich nach Hamburg kam und mir alles Volk applaudirte, da kam ich einsmals auf die Kanzel und sagte: Meine lieben Zuhörer, ich danke Euch für die gute Affektion, so ich von Euch verspüret und versichere Euch, daß, wenn ich Euch auf meinem Rücken tragen könnte bis in den Himmel, ich wollte es thun. Allein ich werde Euch jetzt etwas wünschen, welches Euch

fremd und seltsam vorkommen wird: ich wünsche Euch allesamt Großen und Kleinen, daß Ihr heute lebendig möget zur Hölle fahren. Und schwieg darauf ein wenig stille. Als die Leute in der Kirche seufzten und dachten, was das für ein Wunsch sei von einem Mann, dem sie alles gute gönneten, da fuhr ich fort: Ich wünsche Euch nochmals, daß Ihr bei lebendigem Leib heute möget zur Hölle fahren mit Gedanken und möget betrachten, wie groß, wie unaussprechlich die Pein der Verdammten in der Hölle sei, damit Ihr dasselbige nicht nach Eurem Tode fühlen dürfet." Schupp liebt es namentlich, auf der Bühne des gelobten Landes Szenen vorzuführen, zu welchen die Dekorationen aus der Zeit des Predigers genommen sind, er schneidet den Personen des Alten und Neuen Testaments Kleider zurecht, in welchen diese ehrwürdigen, ja heiligen Gestalten sich fremdartig und profan, wohl auch komisch vermummt ausnehmen. Man hat ihn deshalb schon mit Abraham a Sancta Clara verglichen, welcher acht Jahre nach Schupps Tod Hofprediger in Wien wurde, von Schupp aber schwerlich etwas gewußt hat. Aber es ist doch zwischen beiden ein nicht geringer Unterschied. Der ehrwürdige Kapuzinerpater hat ja freilich eine sehr reiche Ader von Witz, an Wortspielen und Wortverrenkungen, an lustigen Geschichten und Schwänken ist er überreich und an Popularität hat er Schupp wohl noch übertroffen. Aber man vermißt bei ihm den tieferen Ernst, man fühlt: das Witzmachen ist ihm ein Genuß, er fährt mit einer Art von sinnlichem Behagen in seinen

Späßen herum, die Predigt selbst ist ihm fast bloß noch das Vehikel dieser Späße, diese aber sind ihm die Hauptsache; er läßt überdies immer dieselben Melodieen herunterschwirren, er mag spielen welches Instrument, ziehen welches Register er will. Es ist doch anders bei Schupp: bei ihm fühlt man stets durch, daß der sittliche Eindruck auf das Gemüt seiner Zuhörer, die Hervorbringung einer religiösen Wirkung das erste ist, er wählt seine grellen Farben, um den Teufel zu malen, wie er ist, und der Teufel ist nun eben einmal schwarz, und wenn seine derben Beispiele das Lachen der Zuhörer erregen, so geht ihn das nicht weiter an; er wählt zudem das Instrument, zieht das Register je nach dem Thema und der Grundstimmung und daher sind es immer wieder andere Melodieen, welche er ertönen läßt und welche auch im Gemüt des Hörers entsprechende Stimmungen variierend hervorbringen. Wenn er das Maß überschreitet, so ist das jedenfalls nicht seine Absicht: „ich kann auch wohl Scherz verstehen, aber Scherz muß mit Salz der Weisheit gewürzt sein, sonst wird eine Skurrilität, eine Lotterbuberei daraus.“ Um es kurz zu sagen: Abraham a Sancta Clara hat Witz, Schupp hat Humor.

Dasjenige Gebiet aber, auf welchem Schupps Ansichten und Ausführungen am beachtenswertesten sind, ist das der Erziehung und der Schule. Wir erkennen aus Schupps Schriften nicht bloß den damaligen Zustand der Schulen, sondern auch die Mittel, welche man zur Heilung der mannigfachen Schäden vorschlug. Ich will hier weniger

von dem reden, was Schupp über die Erziehung im Hause sagt, welche er selbstverständlich als höchst wichtig den Eltern einschärft, auch nicht über das, was er über die Volksschule urteilt. Ein förmlich organisiertes Volksschulwesen gab es damals überhaupt nicht, und Schupp bemerkt, daß nicht ein Zwölftel der Kinder in Hamburg eine Schule besuche. Er fordert daher in ähnlicher Weise wie früher Luther die Obrigkeit auf, für gute Schulen und Lehrer zu sorgen, freilich ohne viel Erfolg. Indessen mehr als die Fürsorge für die Volksschule interessieren uns seine Ansichten über das Gelehrtenschulwesen, er beschäftigt sich sehr angelegentlich sowohl mit dem Gymnasium als mit der Universität und es ist gerade kein schmeichelhaftes Bild, das er von beiden entwirft.

Erinnern wir uns, welches damals die Verfassung des Gymnasiums (um diese Bezeichnung zu gebrauchen, obgleich sie in jener Zeit noch nicht üblich war) in der Regel war. Im Prinzip hatte man die Schule, wie sie Melanchthon und nach ihm die Schulmänner des sechzehnten Jahrhunderts, namentlich der berühmte Rektor Sturm zu Straßburg, organisiert hatten; sämtliche Schulordnungen, insbesondere die württembergische von 1559, sind nach dieser Regel formuliert. Frömmigkeit, verbunden mit humanistischer Wissenschaft, war das Programm dieser Schule, welche mit der Kirche in engster Verbindung stand und auch in erster Linie den Zwecken und Bedürfnissen der Kirche dienen sollte. Außer der Religion, welche übrigens im Lehrplan nur einen bescheidenen Platz hatte, und der

Musik, welche wegen der kirchlichen Funktionen der Schüler nötig war, war es fast nur das Lateinische, was in der Schule betrieben wurde. Das Griechische hatte in der Regel nicht mehr als 2—3 wöchentliche Stunden; von Realien, Geschichte, Geographie, Deutsch, Mathematik, von neueren Sprachen war wenig oder gar nicht die Rede. Der Betrieb des Lateinischen aber war einseitig darauf angelegt, möglichste Fertigkeit im Sprechen und Schreiben zu erzeugen. Ein solcher einseitiger Formalismus mußte eine Reaktion hervorrufen; es dauerte aber sehr lange, bis die Schule aus ihren alten Geleisen sich wegschieben ließ. Der erste, welcher gegen die Mängel mit mehr gutem Willen und hitzigem Eifer, als mit der Fähigkeit, etwas besseres an die Stelle zu setzen, auftrat, war Wolfgang Ratke, welcher gerade für Schupp dadurch von Bedeutung war, daß er mit dessen Schwiegervater, Prof. Helwig in Gießen, in Verbindung stand und von diesem ein günstiges Gutachten über seine Lehrkunst sich ausstellen ließ. Weit bedeutender als Ratke war Amos Comenius, ein Pädagog im großen Stil, welcher besonnener als Ratke auf die Mängel der traditionellen Schule hinwies und welcher als der erste wirklich bedeutende Vertreter des Realismus in Deutschland bezeichnet werden kann. An solche Bestrebungen, welche von dem Pedantismus und Formalismus der Schule zu einem mehr praktischen, für die Forderungen des Lebens eingerichteten Unterricht hinführten, schloß sich auch Schupp an, aber er ging weiter als seine Vorgänger. Schupp spottet in seinen Schriften

an zahllosen Stellen über die Pedanten, welche stets hinter ihren Büchern sitzen und darüber die Forderungen des Lebens und die Rechte des einfachen gesunden Menschenverstands gänzlich vergessen. Er findet den Typus dieser unbrauchbaren Schulweisheit in jenem gelehrten Patricius in einer fürnehmen Stadt im Schwabenlande, „welcher einstmals zu einem Schmid kam und sagte: Guten Morgen, Meischter Hans, guten Morgen. Der Schmid antwortete: Gott danke Euer Ehrenveschtl! Der Patricius sagte: Meischter Hans, seid Ihr vergangene Woche gestorben oder Euer Bruder? Der Schmid antwortete: Nein, mein ehrenveschter Herr, mein Bruder ist gestorben. Der Patricius sagte: Gau werle, Meischter Hans, ich bin berichtet worden, daß Ihr selber gestorben seid, die Leute, welche es mir gesagt haben, sind keine Kinder, es sind gelehrte Leute, Leute von hohem Verstand; ich glaube den Leuten mehr als Euch!“ Was nun den Schulunterricht betrifft, so sah Schupp die größte Verkehrtheit darin, daß man auf das Lateinische so viel Zeit und Mühe verwende, ohne einen entsprechenden Nutzen für das Leben und für eine brauchbare und fruchtbare Bildung daraus zu schöpfen: warum lernt man nicht Deutsch, Französisch, Mathematik, Geschichte, Geographie, lauter Dinge, mit welchen man doch auch etwas anfangen kann im Leben? Vor allem aber will er die Muttersprache gelehrt und geübt wissen, was er in einer besonderen Schrift: „der teutsche Lehrmeister“ ausführlich darlegt. — Am umfassendsten stellt er seine Ansichten dar in der Schrift: »Ambassadeur Zipphusius

oder Vom Schulwesen.“ Er bedient sich hier einer mythologischen Einkleidung: Apollo versammelt die Musen und sämtliche olympische Honoratioren auf dem Parnaß, um zu beraten, wie den vielfältigen Unordnungen und Lastern in der Welt, sonderlich denen in der litterarischen Republik, abzuhelfen wäre. Durch seinen Kanzler Merkurius läßt er die geehrten Anwesenden auffordern, ihre Meinung zu erkennen zu geben. Da kommen nun einige absonderliche Vorschläge zu Tag. Die Muse Klio will, daß der Verkehr zwischen den verschiedenen Nationen gänzlich aufhöre und jede Nation sich wieder in ihr Vaterland begebe, dann werde auch die größte Plage, der Krieg, aufhören. Diesen Vorschlag weist Apollo zurück: man würde ja dann kein Gewürze von den Molukkischen Inseln mehr bekommen. Melpomene schlägt vor, daß man jedem Menschen ein kleines Fensterlein in die Brust mache, damit die Unehrlichkeit unmöglich werde; aber die Medici, Hippokrates, Galenus u. A., protestieren dagegen, daß das „treffliche Gebäu des menschlichen Körpers verhimpelt und zerstümpelt werde“; auch sei die Operation nicht ohne Gefahr, da leichtlich eine Ader könnte getroffen werden. Thalia stellt sich auf den sozialdemokratischen Standpunkt und verlangt, daß man diese Welt aufs neue austeile und Einem so viel als dem Andern gebe; worauf aber Apollo die Befürchtung ausspricht, es möchten dann die schlimmsten Gesellen den meisten Teil bekommen, den Ehrlichen aber, weil ihrer gar wenig, nicht viel zu Teil werden. Nachdem diese und ähnliche Vorschläge abgelehnt worden

sind, trifft endlich Polyhymnia das richtige, indem sie fragt, ob die Reformation des menschlichen Geschlechts nicht von der Kinderzucht und der Schule auszugehen habe, als dem rechten Fundament, worauf das menschliche Wesen und Leben gegründet werde? Apollo lobt Polyhymnia höchlich und klagt über den üblen Zustand der Schule: „es will sich kein großes Ingenium, kein generoses Gemüt mehr in den Schulen brauchen lassen. Denn sie sehen, daß sie weder Ehr noch Brot davon haben. Große Herren lassen sich nennen Pfleger und Patrone der Kirche und Schulen und erweisen solches gar schlecht in der That; sinunt vadere sicut vadit, wie jener Mönch sagte.“ Da nun Amos Comenius in der Versammlung ist, so fordert Apollo diesen auf, seine Meinung zu sagen, worauf denn derselbe seine Reformgedanken vorträgt. Nach Comenius tritt der berühmte Prediger und Poet aus Schlesien, Johann Heermann, auf und spricht über das gemütliche Verhältnis, welches zwischen Lehrer und Schülern herrschen sollte. Nicht bloß die Behandlung des Unterrichts, sondern auch die Behandlung der Kinder muß eine andere werden. „Wer ein redlicher Schulmeister sein will, der muß ein väterliches Herz zu seinen Schülern tragen. Es sagte einstmals ein vornehmer Graf zu mir: ich nehme nicht gern einen Schulmeister an, der nicht Frau und Kinder hat. Denn wer nicht selbst Kinder hat, der weiß nicht, wie er andere Kinder traktiren soll.“ Die vier Verba Amo Doceo Lego Audio enthalten dasjenige, was ein

rechter Schulmeister zu thun hat. Es werden darauf noch zwei Pädagogen zum Wort gerufen, Pancratius, welcher besonders dagegen protestiert, daß man die Schüler mit einer Masse unverständlicher und unverstandener Regeln überlade, und Euphormio, welcher im Anschluß an Comenius und Baco von Verulam die Anschauung, das Bild als ein wesentliches Moment des Unterrichts empfiehlt und auch von der Mnemonik viel guten Erfolg sich verspricht. Endlich faßt der Präsident Apollo das Resultat der Beratungen in einem Résumé zusammen und wünscht, daß vorerst eine Schule recht angeordnet werde, „welche ein Vorbild und gleichsam ein Abriß sei, darnach andere auch angestellt werden können.“ Der Fehler sei bisher eben auch der, „daß man den Schulbedienten Zeisigfutter gebe und Eselsarbeit auflege“; „das verfluchte Metall verhindert viel gutes.“ Um nun hierin eine Besserung zu erwecken, soll eine Legation „an die gesampten Chur- und anderen Stände des h. röm. Reichs abgefertigt werden und ihnen dieses Werk aufs beweglichste fürtragen.“ Mit dieser Legation wird der Secretarius Zipphusius beauftragt, welchem der olympische Commis voyageur Merkurius einen Kreditbrief an sämtliche Wirtsleute unterwegs mitgiebt: „jedermann, so schließt die Schrift, wünschte Zipphusio Glück zu seiner Reise und guten Succeß seines Vorhabens. Was Zipphusius aber ausgerichtet, wird inskünftige zu vernehmen sein.“

Fassen wir die Hauptgedanken, welche Schupp hier und an andern Stellen in Beziehung auf eine Reform des

Schulwesens ausspricht, zusammen, so sind es hauptsächlich folgende Punkte, die er hervorhebt. Erstlich: der Lehrer soll Ehre und Brot haben, nicht für Eselsarbeit Zeisigfutter bekommen. Die Klage über schlechte Besoldung war freilich damals nicht neu, sie war aber jedenfalls sehr berechtigt. Von den eingezogenen Kirchengütern wurde das meiste nicht für Schulen verwendet, sondern für Zwecke des Staats oder noch häufiger der Höfe. „Die Fürsten meinen genug gethan zu haben, wenn sie einige Bröcklein davon nehmen, um ein paar Schulmeister zu erhalten, lieber aber verschwenden sie das Geld an Gaukler und an Comödianten"; — „und wer will dem Löwen den Raub abjagen?" Es ist bezeichnend, daß die Schulordnungen jener Zeit zwar von den Pflichten der Lehrer sehr ausführlich reden, über die Besoldung aber meist keine Silbe sagen. Das hat nun freilich zum Teil darin seinen Grund, daß man die Lehrer oder, wie man gewöhnlich sagte, den Schulmeister und seine Gesellen (d. h. den Rektor und das Lehrerkollegium) oder die „Schulbediensteten" für eine gewisse Zeit im Akkord anzunehmen pflegte, daß es daher eine feste Besoldung gewöhnlich nicht gab. Aber auch wo von einer solchen die Rede ist, ist sie dürftig genug. Der größte Teil derselben bestand im Schulgeld, welches oft schwer beizutreiben war; es wird oft geklagt, daß die Eltern ihre Kinder zu der Zeit, wo sie das Schulgeld bezahlen sollen, zu Hause behalten. Die Besoldungen betrugen ums Jahr 1600 20—100 fl., nur für den Schulmeister etwas mehr. Man muß bedenken, daß das

Budget der Universität Tübingen im Jahre 1540 nur 2493 fl., die Hauszins-Entschädigung für einen Professor 15 fl. betrug, im theologischen Stipendium wurden für den Kopf jährlich 25 fl. bezahlt. Bisweilen erhielten bedürftige Lehrer einen besonderen Zuschuß, z. B. um sich einen neuen Rock kaufen zu können oder auch wenn einem „neue Kinder anfallen", die Lehrer mußten durch Singen bei Hochzeiten, Begräbnissen etwas verdienen; auch genossen sie die Wohlthat der mensa ambulatoria, d. h. sie wurden in den Häusern der Eltern ihrer Schüler abwechselnd abgefüttert. Die Folge hievon war, daß, wie Schupp sagt, „oftmals die allergrößesten Esel zu Schulmeistern gebraucht werden und wenn einer nirgends fortkommen kann und weder zu sieden noch zu braten versteht, so sagen die großen Politiker: er muß sich behelfen, er muß einen Schuldienst annehmen, bis er sieht, wie man ihm weiter helfe." Es war kein Wunder, wenn die Lehrer möglichst schnell eine bessere Verwendung suchten, was besonders durch den Uebertritt ins geistliche Amt geschah. Denn — und dies ist der zweite Hauptpunkt, den Schupp premiert — Kirche und Schule waren unzertrennlich verbunden, die Lehrer waren fast durchaus Theologen, ein Theologe galt an sich schon als befähigt zum Lehramt, dieses aber wurde gewöhnlich als Uebergang zu einer geistlichen Pfründe angesehen und daher natürlich als Anfangsdienst um so schlechter dotiert. Da erklärt nun Schupp, obgleich selbst Theolog, daß das Lehramt nicht an die Theologie gebunden sei, und spricht damit eine Forderung aus, die erst in unserem Jahr-

hundert erfüllt worden ist. Schupp will, daß der Lehrstand ein besonderer sei und daß man für Heranbildung eines solchen Lehrstandes sorge, wovon damals noch keine Rede war. Daß man Pedanten zu Präzeptoren hat, sagt er, „das kommt gewöniglich von den Theologen her. Und solange die Einbildung währet, daß der Status scholasticus nothwendig müsse verbunden sein mit dem Statu ecclesiastico, solange werden keine guten Schulen in Deutschland sein. Die Leute meinen oftmals, wenn Einer wohl predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder die Grammatik lehren solle.“ Ein solcher freier, unbefangener Standpunkt war in jener Zeit eine arge Ketzerei, man muß sich erinnern, daß F. A. Wolf der erste war, der sich 1777 in Göttingen als Stud. philologiae inskribieren ließ, aber dabei Widerstand von Seiten des Prorektors und selbst des Philologen Heyne erfuhr, welche durchaus die Benennung Stud. theol. verlangten. Schupp weiß wohl, daß seine Wünsche taube Ohren finden, und so erscheint ihm der Zustand der Schulen als ein hoffnungsloser, zumal der Krieg alle Verhältnisse zerrüttet hatte: wie soll man da helfen? Man möchte es wohl versuchen mit einer besseren Methode — und Schupp hat eine eigene grammatische Methode ausgedacht, welche aber, und mit Recht, wenig Anklang fand; — aber was hilft die beste Methode ohne geeignete Subjekte, die sie ausführen? „Solch ungeschickten Schulmeistern geht es wie den Bauern, welche auf einen Jahrmarkt kommen und Theriac kaufen, hernach aber nicht wissen, ob sie ihn aufs Brod schmieren

oder in warm Bier einnehmen sollen." Schupp hat einen zu gesunden Sinn, um von der Methode alles Heil zu erwarten, wie Ratke u. A. Dazu kommt nun aber noch, daß Schupp vom klassischen Altertum überhaupt eine mangelhafte und einseitige Anschauung hat. Seine vorwiegend praktische Richtung läßt ihn auch vom Altertum vorwiegend das praktisch Brauchbare ins Auge fassen, dieses aber findet er auf dem sittlichen Gebiet und die Quellen desselben sind die Historiker und Redner. Für diese ist er daher eingenommen, den Dichtern aber, der ästhetisch-idealen Seite des Altertums schenkt er weniger Beachtung und Sympathie, und obwohl er in den Klassikern wohl belesen ist und den Homer gelegentlich rühmt, so sieht er doch auch wieder — und zwar ist dies die vorwiegende Betrachtungsweise — in der ganzen griechischen Weisheit eine Sophisterei und er nennt Aristoteles den schädlichsten Menschen, der jemals auf Erden gelebt hat, weil er gemacht, daß in den Schulen so viele Sophisten sind. Er ist schnell bereit mit der Bezeichnung „Schulfuchs" für solche, welche als Philosophen, als Dichter über der Wirklichkeit des Lebens zu wandeln lieben und darob das vor den Füßen Liegende zu vergessen scheinen. Seneca ist ein Schulfuchs, weil er Moral predigt und selbst nicht moralisch lebt; Sokrates ist ein Schulfuchs, weil er sich von seiner Xanthippe alles gefallen läßt, anstatt ihr manchmal ein paar Ohrfeigen zu geben; Diogenes ist ein Schulfuchs, der bei all seinem äußeren Cynismus innerlich hoffärtiger als Alexander ist. So sehr sich Schupp daher

gegen den Vorwurf des Utilitarismus verwahrt, so erscheint er doch zum mindesten als Vertreter eines weitgehenden Realismus, in dessen Konsequenz ein starker Zweifel an der Notwendigkeit der klassischen Studien liegen zu müssen scheint. Daß es neben der humanistischen Schule eine besondere Realschule geben könne und solle, was doch eigentlich der Kern seiner Gedanken ist, spricht er nicht aus: die erste selbständige Realschule ist erst hundert Jahre später ins Leben getreten; daß es gar ein Realgymnasium geben könne, welches die höhere Einheit von Humanismus und Realismus, von humanistischer und Real-Schule darstelle, für diese rettende Idee war Schupps Jahrhundert noch nicht reif.

Ist nun die Schule eigentlich nicht zu retten, so steht es leider mit den Universitäten nicht besser. Auf das Treiben der Studierenden jener Zeit ist Schupp nicht gut zu sprechen. Er fragt: was ist ein Student? und die fatale Antwort lautet: Studiosus est animal aut nihil aut aliud agens; sie führen ein liederliches Leben, „der Eid auf die Universitätsgesetze wird von vielen vor lauter Affenwerk und Kinderspiel gehalten“, „sie meinen, Fressen und Saufen und sich auf der Straße herumschlagen sei eine von den sieben freien Künsten“; manche bleiben zehn, zwölf, ja noch mehr Jahre auf der Universität, ohne daß sich jemand um ihr Treiben bekümmert. Besonders zuwider ist Schupp der damals die Hochschulen beherrschende Pennalismus, d. h. die systematische, rohe Unterdrückung und Mißhandlung der jüngeren Studenten, der Pennäle,

durch die älteren, die Schoristen. „Treiben denn die Holländer, Engländer, Franzosen solche Thorheiten? thun es die Papisten in Deutschland? und erziehen sie nicht so gelehrte Leute wie die Lutheraner?“ „Wenn du auf die Universität kommst, sagt Schupp seinem Sohn, so mußt du im ersten Jahr ein Narr werden, laß dich eben dies erste Jahr nicht allein auf gut deutsch, sondern auch auf rothwelsch trillen und vexiren!“ — Sodann wird ein arger Mißbrauch getrieben mit dem Vergeben und Verkaufen akademischer Würden. „Wenn Einer ein Jahr oder zehn auf Universitäten gefressen und gesoffen und die armen Pennäle tyrannisch traktirt hat, oder hat seinem Vater mehr verthan, als seine Brüder und Schwestern in der Erbschaft bekommen können, und will endlich nach Haus, so wendet er seines Vaters letzten sauren Schweiß daran und kauft einen Magister, einen Licentiaten, einen Doctor dafür, will hernach allenthalben obenan schwimmen, wie jener Pferdsmist, der unter den Aepfeln im Wasser schwamm und sagte: hier schwimmen wir Aepfel“. Aber abgesehen von solchen einzelnen Schäden ist es eben überhaupt eine falsche Ansicht, wenn man glaubt, daß alle Weisheit an die Universitäten gebunden sei. Schupp äußert sich sehr unzufrieden über das Uebermaß und die Wertlosigkeit der Disputationen: die Studenten müssen disputieren über alles mögliche, was sie nicht verstehen, z. B. wie eine Haushaltung herzustellen sei, ob die Frauen fähig seien zur Regierung u. dgl. Die Sprachen aber werden vernachlässigt; die Juristen streiten darüber, ob der Name

Justinian eine Verlängerung von Justin sei, die Theologen versäumen das Studium der Schrift, die Philologen vergessen über einem Komma das Ganze eines Schriftstellers. Darum sagt Schupp: es ist nicht alle theologische, juristische, medizinische, philosophische, kurz nicht jede Weisheit an die Universität gebunden. Die wahre Schule ist die Welt, das Leben. So rät denn Schupp seinem Sohn, sich nicht lange auf einer Universität aufzuhalten, sondern wenn er einen guten Grund in der Theologie und Philosophie gelegt, sich an einen fürstlichen und gräflichen Hof zu begeben, zu informieren, Reisen zu machen. „Wer nicht ein wenig bei Hof gewesen ist, der kennt die Welt nicht recht. Wenn du aber die Welt willst kennen lernen, mußt du die Welt sehen. Der Kammerdiener des Kardinals Mazarini kann dich mehr Politik lehren, als wenn du zehn Jahre auf der Universität disputierst." Außerdem aber hält Schupp auch viel auf einen praktischen Beruf; er rühmt besonders die Kaufmannschaft: sie ist gleich einer Ader oder Porte, dadurch ein Land zu Reichtum kommt. „Wer hat die Florentiner, Augsburger, Nürnberger u. A. zu solcher Macht gebracht? sind es nicht die Fugger, Mediceer und andere Kaufleute gewesen? Aber die Verachtung des Handwerks ist aus der Hoffart der Gelehrten erwachsen."

Wenn Schupp den damaligen Zustand der Universitäten wie der Gymnasien äußerst mangelhaft findet, so war dies ohne Zweifel im ganzen gerechtfertigt; wenn er aber für die Söhne aus höheren Ständen keinen bes-

seren Rat weiß, als sie sollen sich an die Höfe halten, so war dies doch ein Rat von zweifelhaftem Wert. Die Höfe haben schon während der ersten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts nicht gerade bewiesen, daß sie die Pflegestätten der höheren Bildung, der Sittlichkeit, des Patriotismus waren, noch mehr haben die vornehmen Stände in der Zeit Ludwigs XIV durch das berüchtigte Alamodewesen nach besten Kräften zur Erstickung des deutschen Geistes und der deutschen Sitte beigetragen. Dagegen sind die klassischen Studien, welche Schupp nicht so hoch achtet, es gewesen, welche hundert Jahre später zur Herausführung einer besseren Zeit nicht am wenigsten mitgewirkt haben. Daß aber Schupps unerschrockene Hinweisungen auf die Mängel der Universitäten bei wohlgesinnten Männern Beifall fanden, bezeugen die Worte des Prof. Christian Thomasius in Halle, welcher sagt: „Ich sehe Schuppium als ein sonderbares Werkzeug an, dessen sich die göttliche Vorsehung bedienet, durch die von ihm vorgetragenen Wahrheiten den Studierenden, sowohl Lehrern als Zuhörern, die Augen aufzuthun, daß sie von der Zeit an angefangen die vielfältigen Mängel auch der deutschen Universitäten einzusehen und auf deren Besserung zu denken. Und wiewohl dergleichen nützliche Gedanken bis jetzt noch nicht weit vorgerückt sind, so ist es doch nach Schupps Zeiten dahin gekommen, daß man diese sonst verhaßten Wahrheiten anjetzo duldet."

Es fragt sich noch, wie sich Schupp zu der litterarischen Bewegung seiner Zeit, zu den auf dem Gebiet der

schönen Litteratur, der Prosa und Poesie auftretenden mannigfaltigen Bestrebungen gestellt hat. Im Jahr 1624 hatte Martin Opitz sein „Buch von der teutschen Poeterei“ herausgegeben und darin zwar neue und richtigere Grundsätze über die Messung der deutschen Verse, aber zugleich auch eine Poetik aufgestellt, welche sich ganz an das Aeußerliche hielt und einen gehaltlosen, alles wahren poetischen Wertes baren, zugleich vom Ausland abhängigen Formalismus sowie eine charakterlose und süßliche Gelegenheitsdichterei begründete. Um dieselbe Zeit kamen auch die sog. Sprachgesellschaften auf, welche sich zur Aufgabe machten, die deutsche Sprache rein zu erhalten und auszubilden, aber bei dem Mangel großer dichterischer Talente mit ihrem pedantischen Gelehrtthun, ihrem übertriebenen Purismus, ihrer geschraubten Worterfindung, ihren geschmacklosen Künsteleien einen zwar weitreichenden, aber keineswegs immer heilsamen und erfreulichen Einfluß ausübten. Was nun Schupp betrifft, so teilte er mit den Sprachgesellschaften das Bestreben, der deutschen Muttersprache zu einer geehrteren Stellung zu verhelfen, aber bei seinem gesunden Sinn konnte er an den Künsteleien derselben keinen Geschmack finden. Daß er Pflege der Muttersprache und der Schule in hohem Grad wünschenswert, ja notwendig fand, haben wir bereits gesehen. Der deutschen Beredsamkeit maß er einen sehr hohen Wert bei, der Theolog wie der Jurist, der Arzt wie der Philosoph oder Politiker können sie nicht entbehren, und zwar genügt es nicht, eine natürliche Wohlredenheit zu besitzen,

sondern gut reden ist eine Kunst, die gelernt und geübt sein will. Namentlich für den akademischen Vortrag wünscht er den Gebrauch der deutschen Sprache an der Stelle des allgemein üblichen Lateinischen; doch drang er mit dieser Forderung noch nicht durch und erst Chr. Thomasius, Prof. in Leipzig und Halle, hat am Ende des siebzehnten Jahrhunderts die deutsche Sprache in die akademischen Vorlesungen eingeführt, dabei aber eine scharfe und hartnäckige Opposition gefunden. Wo aber konnte man zu Schupps Zeit ein Muster der deutschen Beredsamkeit, eines guten deutschen Stils finden? Schupp macht zwei solche Muster namhaft, die sich freilich etwas seltsam neben einander ausnehmen: „Wer recht gut deutsch lernen will, der lese fleißig die deutsche Bibel, die Tomos Lutheri und — die Reichstagsabschiede. Ich sage, daß man aus der deutschen Bibel zierliche phrases sammeln könnte.“ Von Opitz speziell ist er kein großer Verehrer, er findet, daß derselbe die deutsche Sprache in zu enge Regeln eingezwängt habe. „Ob das Wörtlein und, die, das, der, ihr u. dgl. kurz oder lang sein, daran ist mir wenig gelegen. Welcher römische Kaiser, ja welcher Apostel hat ein Gesetz gegeben, daß man einer Silbe halber dem Opitio zu Gefallen soll einen guten Gedanken, einen guten Einfall fahren lassen? Sagt mir, ob Lutherus, wenn er sein Gemüth zu erquicken ein geistreiches Lied gemacht, darin mehr auf das Anliegen seines Herzens und auf die realia, als auf die poetische Opitianische, Isabellische, Florabellische, Corydonische, Galateische Phrasen gesehen hat?“ Auch

hier ist es ihm mehr um die Sachen, den Inhalt, die realia, als um die Form zu thun, um welche er sich allzuwenig kümmert. Am wenigsten kann er natürlich mit der süßlichen, in geborgten unwahren Phrasen sich bewegenden Schäferpoesie sich befreunden, welche damals wie die Wasserpest grassierte; aber auch die Gelegenheitsreimerei, die man gewerbsmäßig in der Weise zudringlicher Hausiererei betrieb, ist ihm ein Greuel. „Man sehe doch, wie den gemeinen Reimen-Reißern gesteuert werde, welche bei Hochzeiten und Leichenbegängnissen Verse ums Geld machen, darin weder Salz noch Schmalz ist, und wollen gleichwohl für Poeten gehalten sein. Wenn etwa ein Schneider stirbt und seine Wittib schickt einem solchen Poeten ein paar Reichsthaler, so macht er alsbald ein deutsch carmen in folio und klagt den Tod an als einen Tyrannen, daß er dieses edlen Schneiderchristen mit seiner Sensen nicht verschont habe, sondern habe ihn aus dem Land der Lebendigen gerissen, da noch Hoffnung für ihn war, daß er ein Mann werden werde wie Cavalier Güldenscheer. Wissen diese ungesalzenen Poeten nicht, was Moses sagt: Herr, du lässest die Menschen sterben und sprichst: kommet wieder, Ihr Menschenkinder! Wenn ein Schuster Hochzeit hält und schickt einem solchen Poeten einen Dukaten, so macht er der künftigen Schusterin ein Hochzeitlied und vergleicht sie bald der Helena, bald muß sie tugendhaft sein wie Penelope, bald so kunstreich wie die Diana.“ Man begreift den Unwillen Schupps über solche Lohndichterei um so mehr, wenn man sich erinnert,

daß ein großer Teil der Gedichte jener Zeit und zwar die der gefeiertsten Dichter, eines Opitz, Fleming, Gryphius u. a., in dieses Genre gehören. Und solche Poeten werden dann vom nächsten besten kaiserlichen Pfalzgrafen zum Dichter gekrönt! „Wenn sie je Poeten machen wollen, so sollen sie ihnen doch mit allem Fleiß auflegen und befehlen, daß ihre Kreaturen nicht einen jeden Vers ums Geld machen, wie die Schuster, die da sagen: hast du Geld, so kriegst du Schuh!“ Freilich, seufzt Schupp, wie kann man erwarten, daß es Virgile gebe, wenn keine Mäcenates da sind! Mit derbem Spott persifliert Schupp die übertriebene Sucht, die Sprache von Fremdwörtern zu reinigen, und die pedantische gelehrte Jagd nach eleganten Phrasen anstatt einer einfachen natürlichen Sprache. „Jede Sprache hat ihren eigenen Genius, man kann nicht alles aus einer Sprache in die andere übersetzen“. So zeigt sich Schupp auch auf diesem Gebiet als selbständiger Geist, der von den Thorheiten der Modepoesie sich nicht blenden läßt. Er selbst hat auch gedichtet, geistliche Lieder zu seiner eigenen Erbauung, welche in Inhalt und Ton am meisten mit den geistlichen Liedern Gellerts verglichen werden könnten, nicht schwungvoll und hochpoetisch, sondern etwas hausbacken und verständig, aber jedenfalls frei von dem bombastischen Schwulst, in welchem die Poesie seiner Zeit sich zu spreizen liebte.

In einer politisch trüben und unheilvollen, litterarisch öden und langweiligen Periode unsrer Geschichte steht Schupp da als ein Theolog ohne geistlichen Prunk und

Dünkel, als ein gelehrter Mann ohne scholastische Pedanterie und Schwerfälligkeit, als ein sprachgewandter Schriftsteller voll Selbständigkeit und Originalität, als ein Mensch von klarem Blick und ehrlicher Gesinnung, als ein Vertreter deutschen Ernstes und deutschen Humors. Wenn es mir gelungen sein sollte, Interesse für diesen Mann zu erwecken, so möge mir gestattet sein zu schließen mit den Worten, welche einst der Redner am Grabe Schupps gerufen hat, mit den Worten: „Gute Nacht, lieber Herr Schupp!“

X.

Johann Valentin Andreä.

Ich möchte heute die Aufmerksamkeit lenken auf einen Mann, welcher wie in manchen andern Beziehungen, so auch auf dem pädagogischen Gebiet eine eigentümliche und bedeutende Stellung einnimmt und welcher um so mehr verdient, daß wir unser Interesse ihm zuwenden, als er einerseits gerade in seiner Bedeutung für die Schule weniger bekannt ist als er verdient, andrerseits unsrem engern Vaterland Württemberg angehört. Es ist dies Johann Valentin Andreä. Diesem höchst bedeutenden Mann ist es ähnlich ergangen wie seinem geistvollen Zeitgenossen J. B. Schupp, und trotzdem, daß er es nicht verschmäht hat, seine Gedanken durch Schriften zu veröffentlichen, ist er doch lange Zeit der Vergessenheit anheimgefallen. Erst Spener hat wieder auf ihn aufmerksam gemacht und gesagt: „könnte ich jemand zum Besten der Kirche von den Toten auferwecken, so wäre es J. V. Andreä", und später hat Herder, der Mann der ästhetischen Feinfühligkeit, auch auf die poetische Begabung Andreäs hingewiesen, und so ist denn in der neuesten Zeit manches über ihn gesagt und

geschrieben worden. Nur seine pädagogische Bedeutung ist bis jetzt viel zu wenig betont worden; weiß ja doch z. B. Karl v. Raumer in seiner vielgelesenen Geschichte der Pädagogik nichts von ihm zu sagen und manche, die über ihn geschrieben haben, scheinen seine Schriften kaum zu kennen. Ist es nun hier auch hauptsächlich um Hervorhebung der pädagogischen Ansichten Andreäs zu thun, so müssen wir doch zunächst den Mann und seinen Lebensgang, welchen er selbst in seiner lateinisch geschriebenen Autobiographie dargelegt hat, ins Auge fassen.

Johann Valentin Andreä wurde geboren 17 August 1586 in dem württembergischen Städtchen Herrenberg (in der Nähe von Tübingen gelegen), wo sein Vater Pfarrer war; berühmter freilich als der Vater ist der Großvater, der Tübinger Kanzler und Haupturheber der Konkordienformel, Jakob Andreä, dessen Geist wenigstens in gewisser Beziehung auf den Enkel überging. Als nach dem Tod des Vaters, welcher zuletzt Abt in Königsbronn war, die Witwe 1601 ihren Wohnsitz nach Tübingen verlegte, besuchte der junge Andreä sofort die Vorlesungen an der dortigen Universität, er begann also — da in jener Zeit noch keine Reifeprüfungen eingeführt waren — seine theologischen und andere Studien in seinem fünfzehnten Lebensjahr, um schon im siebenzehnten Magister (d. h. Dr. phil.) zu werden. Neben dem Hauptfach, der Theologie, trieb er aber noch alles mögliche: klassische Studien, neue Sprachen: Französisch Englisch Italienisch Spanisch, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte

und Geographie, technische Fertigkeiten wie Malen Uhrenmachen Tischlerei, nicht zu vergessen Lautenschlagen, Tanzen und Reiten. Es ist ein ziemlich unstetes, vielfach dilettantisches Herumfahren in den verschiedensten Fächern und Beschäftigungen, das manchmal an die jugendlichen Studien Goethes erinnert. Nach der damals allgemeinen Sitte machte Andreä auch Reisen in fremde Länder; mit zwölf Kreuzern in der Tasche — mehr konnte ihm seine bedürftige Mutter nicht geben — zog er aus, um fremde Lande zu beschauen. Teils allein für sich, teils als Begleiter und Lehrer adeliger Herren besuchte er u. a. Genf Paris Venedig Rom, und nahm dann, 26 Jahre alt, noch einmal seinen Aufenthalt im Tübinger Stift, um seine theologischen Studien zu vollenden. Denn — so lautete damals sein Zeugnis —: „er hat zwar feine dona, ist aber in lectione biblica nicht wohl versieret und mag durch fleißiges Studium inskünftig wohl etwas mehr prästieren.“ Daneben gab er Studierenden Unterricht in der Mathematik und im — Voltigieren, eine Kunst, die er in Italien sich angeeignet hatte. Nachdem er sodann 1614 im Predigen „eine feine Probe gethan“, wurde er zum Diakonus in Vaihingen an der Enz verordnet. Dort verheiratete er sich mit einer Tochter des Pfarrers Grüninger in Poppenweiler. Von dem geschäftlichen Teil seines Amts will ich hier nicht weiter reden, er hatte mit vielen Widerwärtigkeiten zu kämpfen, fand aber doch Zeit zu umfassender litterarischer Thätigkeit, seine meisten Schriften sind in dieser Periode seines Lebens verfaßt. Nach

einer Reise, welche er 1619 im Auftrag des Herzogs Johann Friedrich nach Oestreich in kirchlichen Angelegenheiten machte, wurde er 1620 zum Superintendenten (Dekan) in Calw befördert. Hier hat er nicht bloß in Friedenszeiten für die religiösen und ökonomischen Bedürfnisse der Gemeinde aufs beste gesorgt, (unter anderem veranlaßte er die Gründung des „Färbergestifts", welches noch jetzt als ein großartiges Stipendium besonders für Theologiestudierende mit einem Vermögen von etwa 150 000 Mark fortbesteht), sondern bekam auch unter den Leiden und Nöten des dreißigjährigen Kriegs reichlich Gelegenheit, sich als einen Vater seiner Gemeinde zu bewähren. Es ist ergreifend, in seiner Selbstbiographie zu lesen, wie die unglücklichen Einwohner nach der Schlacht bei Nördlingen 1634 durch die Truppen des Generals Johann von Werth und ein zweitesmal 1638 durch die des Generals Goetz zu leiden hatten, die gesamte Bevölkerung flüchtete, darunter auch Andreä; sie mußte sich wochenlang in den Wäldern zwischen dem Nagold- und Enzthal verbergen und als sie endlich zurückkam, fand sie anstatt einer blühenden Stadt einen Schutthaufen. Andreä sagt, er habe selbst bei dieser Katastrophe sein ganzes, in 7000 fl. bestehendes Vermögen verloren. Wie er aber seine Aufgabe auffaßte, zeigen seine Worte: trotz aller Leiden sei dies doch die beste Zeit seines Lebens gewesen. Im Jahr 1639 wurde ihm von dem aus dem Exil zurückgekehrten Herzog Eberhard, welchem Andreä einmal ein Anlehen von 1200 Thalern nach Straßburg gebracht hatte, die

Wahl gelassen zwischen einer theologischen Professur in Tübingen und der Hofpredigerstelle in Stuttgart; er wählte schließlich die letztere, mit welcher auch ein Sitz im Konsistorium verbunden war. Mit welcher Stimmung er dieses ihm eigentlich aufgedrungene Amt antrat, zeigen seine Worte in einem Brief: „ich bin herausgeworfen aus meinem Calwer Schifflein und von dem Walfisch des Hofs verschlungen, möchte er mich doch, wie einst den Jonas, bald wieder ausspeien!“ In der That hat auch Andreä in dieser seiner hohen Stellung wenig Freude, wohl aber allerlei Anfechtung erfahren. Von seiner amtlichen Wirksamkeit mag nur hervorgehoben werden, daß er für die Wiederherstellung des fast ganz verödeten Tübinger Stifts thätig war, — nach der Schlacht bei Nördlingen war vier Jahre lang eine stiftlerlose, eine schreckliche Zeit gewesen, — daß er eine Sammlung der Kirchenordnungen, die sog. Cynosura oeconomiae ecclesiasticae, veranstaltete, daß er zur Hebung der kirchlichen Zucht in den Gemeinden den sog. Kirchenkonvent einrichtete, daß er wenigstens einen Teil des vom Herzog weggenommenen Kirchenguts rettete, daß er dabei oft in Einem Jahr über hundert Predigten hielt; dabei hatte er in drei Jahren nicht mehr als 140 fl. festes Einkommen und ohne die Unterstützung des ihm sehr gewogenen Herzogs August von Braunschweig-Lüneburg, welcher ihn auch zu seinem Kirchenrat ernannte, hätte er Mangel leiden müssen. Obwohl er zur Anerkennung seiner Verdienste 1641 zum Dr. theol. kreiert wurde, hatten doch die vielen herben Erfahrungen, die er

in seinem „Sklavendienst“ zu machen hatte, die Wirkung, daß er allmählich in einen düstern Gemütszustand verfiel, von welchem ihn auch die dringend erbetene und 1650 gewährte Versetzung auf die Abtei Bebenhausen nicht befreite. Er war eben im Begriff, die ihm auf sein Ansuchen übertragene, weniger geschäftsvolle Abtei in Adelberg zu übernehmen, als er nach längerem Leiden zu Stuttgart 27 Juni 1654, nicht ganz 68 Jahre alt, starb. — Die Abbildungen, die wir von Andreä haben, zeigen ein energisch ausgeprägtes Gesicht, mit ernstem, fast düsterem Ausdruck und festgeschlossenem Mund, es sind entschieden charaktervolle, ich möchte sagen aggressive Züge, die ganz dem Eindruck entsprechen, den wir von der ganzen Persönlichkeit Andreäs auch aus den von ihm hinterlassenen Schriften gewinnen. Seine litterarische Thätigkeit war eine sehr umfassende und vielseitige. Er hat gegen hundert Schriften verfaßt, welche allerdings zum großen Teil nur einen mäßigen Umfang haben, zum Teil aber auch ausführlicher und eingehender sind. Herder charakterisiert sie mit den Worten: „es sind nicht Schriften, sondern Schriftchen (nämlich zum Teil!), nicht große leere Säle, sondern niedliche Wohnzimmer, zum Teil voll seltener ungesuchter Merkwürdigkeiten, er sagt alles mit so viel Liebe und Redlichkeit als Kürze und Scharfsinn, so daß er in seinem streitenden, verketzernden Jahrhundert wie eine Rose unter Dornen noch jetzt neu und frisch dasteht und in zartem Wohlgeruch blühet.“ Diese Schriften tragen nun den scharf ausgeprägten Stempel seines ganzen

Wesens; sie sind fast alle lateinisch geschrieben, nicht etwa in ciceronischem Latein, — eher könnte man den Stil mit den oft kurz abgehackten Sätzen der Sprache Seneca's vergleichen, — überhaupt nicht in klassisch korrektem Latein, aber charaktervoll, eigentümlich, nicht selten mit eigenen Wortbildungen, geistreichen Antithesen, überraschenden, aber treffenden Paradoxien; man sieht, daß es ihm nicht um Form und Buchstaben, sondern um die Sache zu thun ist, jedes Wort, jede Wendung ist ihm recht, wenn nur der Gedanke voll und deutlich zum Ausdruck kommt, weshalb ein Uebersetzer auch große Schwierigkeiten finden würde. Dem Inhalt nach gehören diese Schriften verschiedenen Gebieten an, vor allem sind sie den Angelegenheiten der Religion und Kirche gewidmet. Andreä war eine durchaus praktische Natur, die dogmatischen Zänkereien, die theologischen Subtilitäten waren ihm zuwider, Gegenstand seiner Verehrung und Nacheiferung sind nicht die damaligen Leuchten der orthodox-lutherischen Kirche, obwohl er ein strenger Lutheraner ist und gegen die Calvinisten sich sehr entschieden ausspricht, sondern der Verfasser des „wahren Christentums", Joh. Arnd, welchem er auch mehrere Schriften gewidmet hat. In dieser Richtung ist Andreä ein Vorläufer Ph. J. Speners, er hat aber eben deshalb auch mit den strengen Dogmatikern seiner Kirche zu kämpfen gehabt und noch als er Stuttgarter Hofprediger war, wurde seine Rechtgläubigkeit allen Ernstes angezweifelt, von der herrschenden Partei wurde ihm auf Schritt und Tritt entgegengearbeitet, so daß er

einmal mit Schmerz ausruft, er sei in neun Jahren nicht imstand gewesen, einen tüchtigen Mann ins Amt oder einen liederlichen Gesellen vom Amt zu bringen! Zur Darlegung seiner Gedanken bedient er sich nicht selten der Form der Satire und der Einkleidung in Fabeln und Allegorien. Andreä besaß eine reiche, unaufhaltsam hervorbrechende Phantasie und Erfindungsgabe; zwar gerade seine Gedichte gehören nicht zu seinen hervorragenden Leistungen, in seiner „Geistlichen Kurzweil“ ist kein Lied, welches in unsre Gesangbücher übergegangen wäre, das ausführliche Gedicht „die Christenburg“ leidet unter zu weit ausgeführten Allegorien und etwas schwülstiger Sprache; weit erfreulicher ist das Gedicht „über das gute Leben eines rechtschaffenen Dieners Gottes“. Wie er über seine poetische Produktion dachte, in welcher es ihm eben um die Sache, nicht um die Form in erster Linie zu thun war, zeigt folgendes Epigramm „An den Grübler“:

Ohn kunst, ohn müh, ohn fleiß ich dicht',
Drumb nit nach deinem kopff mich richt,
Biß du witzt, schwitzt, Spitzt, Schmitzt im Sinn,
Hab ich angsetzt und fahr dahin;
Biß du zuckst, buckst, schmuckst, truckst im Kopff,
Ist mir schon ausgelehrt der Topff;
Biß du flickst, spickst, zwickst, strickst im Hirn,
Ist mir schon abgehaspt die Zwirn.
Gfelts dir nu nit, wie ich ihm thu,
Machs besser, nimb ein Jahr dazu.

Unter den Satiren, welche auf alle möglichen Dinge sich beziehen, ist der schon 1617 herausgegebene Menippus hervorzuheben, eine Sammlung von hundert Gesprächen,

in welchen die Schäden und Verkehrtheiten der Zeit besprochen werden und durch deren Inhalt die Universität Tübingen sich so beleidigt fühlte, daß der Vertrieb des Buchs verboten wurde, — es wurde aber nur um so mehr gesucht und gelesen — und daß ein Tübinger Professor einen äußerst groben Anti-Menippus erscheinen ließ. Zu den satirischen Werken Andreäs gehörten auch ohne allen Zweifel einige Schriften, die gleich nach ihrem Erscheinen ungeheures Aufsehen erregten und die noch im vorigen Jahrhundert fortwirkten: diejenigen nämlich, welche die sog. Rosenkreuzer betreffen. Von jeher hat es neben dem ernstlichen wissenschaftlichen Streben nach Wahrheit, neben der wahren Philosophie, eine Karrikatur derselben, neben dem göttlich begeisterten Genius einen falschen, bösen Bruder desselben gegeben, der nicht an die Vernunft, sondern an die Unvernunft, nicht an das klare Denken und den richtig umgrenzten Glauben, sondern an das durch Aberglauben und Phantasterei umnebelte Gemüt, an den menschlichen Hang zum Abenteuerlichen, Wunderbaren appellierte. Es mag in dieser Beziehung nur an den Neuplatonismus und Neupythagoreismus des Altertums, an die Kabbala des Mittelalters, an den Spiritismus der Gegenwart erinnert werden. Gerade aus der hellenistisch-jüdischen Geheimlehre, welche in der Kabbala zum System gelangte, war eine solche Afterphilosophie erwachsen, welche am Ende des Mittelalters und im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert weit verbreitet war und eine zahlreiche Gemeinde von Gläubigen fand. Es mag nur an

die bekanntesten Vertreter oder Anhänger derselben erinnert werden, an Männer, deren Namen sonst einen guten Klang haben: Picus von Mirandola, Johann Reuchlin mit seiner Schrift vom wunderthätigen Wort, an Agrippa von Nettesheim, den Abt Trithemius von Sponheim. Während man nun mit allerlei erlösenden und erleuchtenden Geheimnissen sich brüstete, während eine allgemeine Verwirrung der Gemüter, genährt durch manche abnorme Erscheinungen innerhalb der Kirche, einzutreten drohte, erschienen 1614 und 1615 drei Schriften, welche zu einer neuen, besseren Einrichtung des Weltwesens zu führen versprachen. Die wichtigste darunter war die »Confessio fraternitatis, die Confession der Brüderschaft R.C«: welch letztere Buchstaben man als Roseae crucis, vom Rosenkreuz, deutete. Die Gedanken, welche in diesen Schriften ausgesprochen waren, wurden von der gläubigen Welt als ernsthaft genommen: es entstand die sog. Rosenkreuzer Gesellschaft, welche — in gewisser Beziehung eine Analogie zu der Freimaurerei darstellend — über viele deutsche Städte, auch nach den Niederlanden und nach Italien sich verbreitete. Noch im vorigen Jahrhundert hat eine Erneuerung derselben viel von sich reden gemacht und sogar Verfolgungen von seiten der Kirche und der Regierungen hervorgerufen. Man hatte aber gar nicht gemerkt, daß diese Schriften, welche, obwohl anonym erschienen, unzweifelhaft von Andreä verfaßt waren, in Wahrheit Satiren waren, in welchen eben jenes schwärmerische Treiben lächerlich gemacht werden sollte. Selbst

der Name der Verbindung hatte eine persönliche Veranlassung: das Familiensiegel Andreäs zeigte ein Andreaskreuz von vier Rosen umgeben, schon Jakob Andreä hatte dieses Symbol aus dem Petschaft Luthers entlehnt. Andreä hat sich später zur Autorschaft eines Teils dieser Rosenkreuzerschen Schriften bekannt und sich deutlich genug darüber ausgesprochen, wie weit er entfernt sei, diese Verirrungen des menschlichen Geistes zu teilen oder gar befördern zu wollen. Wir erkennen aber hieraus die geistige Ueberlegenheit des Mannes, wenn er doch durch einige leichte Schriften einerseits einer weitverbreiteten Lieblingskrankheit der Zeit einen so feinen und treffenden Ausdruck gab, daß selbst der Scherz als Ernst genommen wurde, andrerseits aber doch so hoch über diesen Verkehrtheiten stand, daß er im heitern Ton ein, freilich von den verwirrten und verirrten Zeitgenossen nicht erkanntes Heilmittel darbieten konnte.

Wie hat sich nun dieser selbständige, originelle Geist zu dem Schulwesen seiner Zeit gestellt, mit welchem er doch schon in seiner amtlichen Stellung vielfach in Berührung kommen mußte? Vor allem: er steht in den Reihen der Opposition, aber nicht einer Opposition, die bloß Nein sagt, ohne eine positive Besserung vorschlagen zu können, vielmehr er opponiert nicht bloß mit klarer Einsicht in die vorhandenen Mängel, sondern auch in bewußtem Besitz von Ideen, welchen er eine klare und bestimmte, wenn auch nicht streng systematische Ausgestaltung giebt. Die herrschende Melanchthon-Sturm'sche Schule

betrieb fast ausschließlich das Latein und war um so mehr zur alleinigen Herrschaft gelangt, als auch die Jesuiten, gleichviel aus welchen Motiven, denselben Typus des Unterrichts in ihre ratio studiorum aufgenommen hatten. Indes wenn gleich selbst noch in unsrer Zeit Stimmen laut werden, welche mit wehmütiger Sehnsucht diese „Melanchthon'sche Schule“ zurückwünschen, ehe ein Jahrhundert vergangen war, erhob sich in Deutschland eine starke Opposition. Die Anregung kam zum Teil vom Ausland: in England hatte Baco die Kenntnis und Erkenntnis der Natur durch Beobachtung und Experiment für die Aufgabe der Wissenschaft erklärt und auch in den pädagogischen Anschauungen des geistreichen Franzosen Michel Montaigne, der aus seinem Zögling einen französischen Gentilhomme comme il faut machen möchte, hatten die Realien das Uebergewicht über die Sprachen. Diese realistische Richtung fand auch in Deutschland Anhänger, zu ihren Vertretern gehörten Amos Comenius, jener Patriarch unter den Pädagogen, sodann J. B. Schupp u. a., und in dieser Reihe steht nun auch J. V. Andreä. Was er im Unterricht seiner Zeit vermißt, ist namentlich dreierlei: vernünftige Methode, praktischer Nutzen und religiöse Gesinnung. Man lernt mit unendlich viel Zeit und Mühe Dinge, die nur ein Produkt des Schulpedantismus sind und für das äußere Leben wie für die sittlich-religiöse Beschaffenheit des Innern keine Frucht tragen. Im Menippus finden sich hierüber zahlreiche Aussprüche. Ganze Dialoge sind diesem Gegenstand gewidmet. Es werden

da die Magister, Grammatiker, Dialektiker, Rhetoriker persifliert, welche nichts höheres kennen als ihre pedantischen Schulformeln, welche meinen, Christus hätte besser gethan, wenn er anstatt des Evangeliums uns eine lateinische Grammatik hinterlassen hätte, welche nichts sprechen können als: so spricht Cicero, so spricht Aristoteles, welche keine Weise und Gelehrte sind, sondern Register und Wörterbücher, welche sich einen aristotelischen Himmel schaffen, aber keinen christlichen, welche über ihrem gelehrten Kram nicht wissen, was ein gewöhnlicher Bauer versteht, welche selbst nichts rechtes wissen und daher auch nichts rechtes lehren können, wenn auch freilich mancher von ihnen meint, er sei so gelehrt, „daß er von Kunst ganz überging und ihm der Witz zum Maul raushing". Aehnlich wie Schupp nennt auch Andreä die Magistri seiner Zeit Asinocreatores, Eselsmacher. Von drei Dingen will man auf den Universitäten nichts wissen: von freiem Denken, von wahrer Gelehrsamkeit und von echter Frömmigkeit. Andreä berechnet, daß ein Studiosus auf der Universität jährlich 250 fl. brauche, worunter 52 fl. für Ehrenausgaben, für Besuche und für den Durst: das ist aber viel zu viel, um einen Esel zu kaufen, der ein Barett auf dem Kopf und einen Talar um den Leib hat. Man widmet seine Zeit nichtigen Dingen, thut wenig für sich selbst, gar nichts für Gott. Der Menippus ist im Jahr 1617 herausgegeben worden, zwei Jahre später folgte die pädagogische Hauptschrift Andreäs: Reipublicae christianopolitanae descriptio, Beschreibung der Republik Chri-

stiansstadt. Wenn Andreä im Menippus vorwiegend oppositionell und negativ sich verhält, so konstruiert er hier einen idealen Staat, in welchem die Schule eine wichtige Rolle spielt. Es war dies auch eine Lieblingsbeschäftigung jener Zeit, ein möglichst vollkommenes Gemeinwesen zu ersinnen, in welchem man alles, was man für schön und gut hielt, unterbringen konnte. Offenbar war der Idealstaat Plato's das fundamentale Muster: aber wenn Plato an historische Verhältnisse anknüpfte, wenn er namentlich spartanische Einrichtungen beibehielt und vielleicht an eine gewisse Verwirklichung seiner Ideen dachte, so gehen die Staatsbaumeister des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts von der Ansicht aus, daß die Menschen so, wie sie sind, zu einem rechten Staat gar nicht zu verwenden seien, und verlegen daher ihr über aller Wirklichkeit schwebendes Staatsgebäude auf entlegene selige Inseln. Das bekannteste Beispiel dieser Art ist die Schrift des englischen Staatskanzlers Th. Morus de optimo statu reipublicae deque nova insula Utopia: dieser Staatsroman ist das Vorbild vieler anderer geworden, im Simplicissimus und den Robinsonaden ist deutlich der Einfluß desselben zu verspüren, und so hat auch Andreä diese Einkleidung für die Darlegung seiner Ideen gewählt. Er besteigt eines Tags das Schiff Phantasie, leidet ganz wie Robinson Schiffbruch und wird, wie nicht anders zu erwarten ist, auf eine kleine Insel im antarktischen Meer verschlagen. Diese Insel ist eine Welt im kleinen und mit allem reichlich versehen, es ist da eine Stadt von

mächtigem Umfang namens Christianopolis, in der sich Religion, Wahrheit und Güte niedergelassen haben. Der Schiffbrüchige wird freundlich aufgenommen und nach einem gelinden Examen — er muß sich besonders darüber ausweisen, daß er nicht zu den Rosenkreuzbrüdern gehört — in die Stadt eingeführt, von welcher daher eine Abbildung dem Buch beigegeben ist. Es wird nun die Bauart der Stadt, die Einteilung in verschiedene Quartiere, die Handtierung und die Lebensweise der Bevölkerung beschrieben; die Wohnungen sind einfach, aber bequem, die Speisen werden in einer großen gemeinsamen Küche zubereitet, aber der Stille wegen zu Hause gegessen; übrigens sind die Leute keine Vegetarianer, sie essen täglich Fleisch und haben in der Regel vier Gerichte nebst Wein auf dem Tisch. Die Arbeit wird jedem einzelnen zugeteilt und in öffentlichen Werkstätten ausgeführt, kein einzelner braucht und hat Geld, es ist daher auch kein Unterschied von arm und reich; es existiert auch kein Adel, nur Tugend und Frömmigkeit begründen einen Unterschied. Es ist also hier ein idealer, auf christlicher Grundlage ruhender Kommunismus und Sozialismus gezeichnet, dessen einzelne Züge sich im Neuen Testament wie bei Plato und Th. Morus finden. Die Arbeit ist für alle gleich, keiner hat sich irgend einer Leistung für das Allgemeine zu schämen. Die Häuser sind alle ganz gleichmäßig gebaut, gehören aber sämtlich der Gemeinde; das Hausgeräte ist aufs Nötigste beschränkt, die Kleidung ist für alle und zwar für beide Geschlechter von gleichem Schnitt

und durchaus von weißer Farbe. Die Verfassung ist monarchisch, sofern Christus der wahre Regent ist, aristokratisch, sofern drei Männer das Ganze leiten, und sofern ein aus den würdigsten Bürgern bestehender Senat da ist, fehlt auch das demokratische Element nicht. Alle Vorsteher und Lehrer sind sehr bescheiden, was ganz gegen die Ordnung der Welt ist. Alle Vorratsräume, auch die Bibliothek, sind wohl versehen, doch wird außer moralischen und religiösen Büchern wenig gelesen und gedruckt. Besonders aber giebt es Gebäude und Anstalten, in welchen die einzelnen Zweige der Wissenschaft, Kunst und Industrie betrieben werden: für Chemiker (aber nicht Alchymisten), Apotheker, Physiker, Anatomen u. s. w. Das ist nun eben der Standpunkt der pädagogischen Opposition: Realien, Erforschung und Kenntnis der Natur, ein nicht mehr bloß „verbaler", sondern realer Realismus soll im Unterricht herrschen. Andreä will einen Anschauungs-Unterricht, dessen einzelne Züge viel Aehnlichkeit mit der heutigen Methode haben; die Sektion (aber nicht Vivisektion) von Tieren, seltener auch von Menschen wird empfohlen; der Botaniker, der Physiker, der Zoolog, der Optiker u. s. w. haben ihre Exemplare, Instrumente und Apparate zur Verfügung. Andreä will keine Gelehrte, welche das nächste beste Gras und Kraut nicht kennen. Für beide Geschlechter besteht Schulzwang. Für Reinlichkeit und Gesundheit, bis auf regelmäßiges Kämmen hinaus, ist aufs beste gesorgt. Die Mädchen werden von Lehrerinnen unterrichtet: denn Andreä begreift nicht, warum

das weibliche Geschlecht weniger gelehrig sein sollte als das männliche. Das sind nun fast lauter Dinge, an welche die herrschende Schule kaum oder gar nicht dachte; was aber die allgemein üblichen Fächer betrifft — denn auch Andreä will die Sprachen nicht versäumt wissen —, so soll nichts gelernt werden, was nicht verstanden wird, eine Regel, welche sehr einfach klingt, aber doch nicht immer beachtet wird und welche damals besonders von Ratke proklamiert wurde. Lateinisch, Griechisch und Hebräisch werden gelernt, aber mit richtigerer Methode als gewöhnlich, was man in den andern Schulen in zehn Jahren lernt, lernt man hier in Einem, weil man nämlich alles unnötige wegläßt. Hiezu hilft ein methodischer Stufengang, besonders die zu lernenden Wörter sollen unter sich und mit dem Lesestoff im Zusammenhang stehen, — eine Lehre, die in neuester Zeit als Originalentdeckung eingeführt wird. Aber man lernt Latein nicht bloß um lateinisch zu sprechen, was das Ideal der Sturm'schen Schule war: es ist ein Irrtum zu wähnen, die lateinische Sprache sei mehr wert als die deutsche. Man muß alles beziehen auf den praktischen Gebrauch, auf die Verwendung im Leben, wo man doch gewöhnlich nicht lateinisch, sondern deutsch spricht: man soll deutsch lernen durchs Lateinische. Es soll insbesondere auch dafür gesorgt sein, daß nicht zuviel gelehrt wird, daß nicht die schwachen ingenia durch eine überwältigende Masse von Stoff niedergedrückt werden. Und so sind auch die andern Wissenschaften, wie Dialektik und Rhetorik, zu behandeln, die

Rhetorik jene Helena, um deren willen die Griechen lärmen und Troia untergeht: die Hauptsache ist, daß man etwas zu sagen hat, das zweite, daß man es einfach, deutlich und bescheiden sagt, dann hat man besser gesprochen als Cicero. Die Arithmetik und Geometrie (Andreä war ein gründlicher Mathematiker, der Tübinger Professor Mästlin, Keplers Lehrer, gehörte unter seine liebsten Freunde), Astronomie und Geschichte, Theologie und Staatslehre, alles soll in lebendige und fruchtbare Verbindung mit dem Leben und seinen Bedürfnissen gesetzt werden, alles, was gelehrt wird, soll sich dadurch legitimieren, daß es auch zu gebrauchen ist, „daß darin die Praktik kommt ins Haus, die alle Theorie treibt aus". Der letzte Zweck aber von allem ist wahre Frömmigkeit. Und wie die Jugend in den Schulen zum Leben tüchtig gemacht wird, so sind auch die akademischen Vorlesungen für diesen Zweck eingerichtet. Freilich die glücklichen Bewohner von Christianopel brauchen wenig Aerzte, weil sie mäßig und vernünftig leben, sie brauchen eigentlich keine Juristen, weil sie keine Streitigkeiten und Prozesse mit einander haben, sie brauchen keine studierten Finanzmänner, weil sie mit Geld fast nichts zu thun haben. — Im übrigen wird dann noch die Lebensweise der Einwohner beschrieben und alles gefällt dem Reisenden so gut, daß er beschließt, seine Familie auf diese glückliche Insel nachkommen zu lassen.

Zur Ergänzung mögen noch die Ansichten angeführt werden, welche Andreä in seinem 1649 herausgegebenen

Theophilus ausspricht. Als höchstes Ziel erscheint hier die Heranbildung der Kinder zu wahren Christen, das Wort Gottes ist besser als die Fabeln von Aeneas, nicht Cicero und Demosthenes sollen Vorbilder sein, sondern Jesus und Paulus, „jeglicher Geist beuge sich unter Christus“! Aber deshalb soll doch auch die weltliche Wissenschaft nicht verachtet und versäumt werden, obwohl dieses ganze Gebiet ein Noli me tangere ist und es mißlich ist darüber zu reden. Denn die übliche Methode taugt nichts; es ist doch verkehrt, in einer Sprache zu lehren, welche selbst erst zu lernen ist; wie kann da Verständnis und Interesse vorhanden sein! Auch wird die Jugend viel zu sehr mit Gegenständen gequält, für welche sie noch nicht empfänglich ist, wie Rhetorik und Dialektik: man lernt vieles, was so unnütz ist wie der Alkoran; auch lernt man viel zu vielerlei, wodurch ein Chaos in den Köpfen erzeugt wird. Aber nötig zu gründlicher Bildung sind die drei Sprachen: Latein, Griechisch und Hebräisch; man sollte aber viel lesen, anstatt auf Regel und Theorie so viel Zeit und Mühe zu verwenden. Leider fehlt es oft an brauchbaren Lehrern, was auch kein Wunder ist, da sie zu wenig Lob und Belohnung ernten; ebenso ist der Mangel an guten Büchern ein schwerer Uebelstand. Außer den Sprachen braucht man vor allem Mathematik, aber elementar, nicht wissenschaftlich, für den praktischen Gebrauch; dann erst kommen Logik und Dialektik, und auch hiebei soll man in der Wahl der Beispiele auf das wirkliche Leben Rücksicht nehmen. So leiden auch die Uni-

versitäten an den leeren Wortstreitereien und an scholastischer Subtilitätenjagd.

Hienach können wir sagen: Andreä gehört zu den Pädagogen, welche man als Neuerer bezeichnet hat; so sehr er auch wieder Eigenartiges hat, seine Ansichten stimmen im wesentlichen mit denen von Montaigne und Comenius überein; er ist auch auf dem pädagogischen Gebiet ein Vorläufer von A. H. Francke, in dessen Anstalten zu Halle wir manches wiederfinden, was Andreä auf seine Insel Christianopolis verlegt hat. Auch darin stimmt er mit den „Neuerern" überein, daß er ein sehr weitgehendes Vertrauen zur Methode hat und durch sie Wunderdinge zu erreichen hofft. Im einzelnen kann man sich, wenn man Andreäs Schriften liest, nur verwundern, wie vieles in denselben, freilich oft nicht ganz bestimmt und mitunter einseitig, mit den pädagogischen Entdeckungen übereinstimmt, in welchen die Gegenwart oft etwas ganz neues zu besitzen glaubt. Es wäre der Mühe wert zu untersuchen, wie es kam, daß die Nachwelt gerade auf dem pädagogischen Gebiet Andreä so lang vergessen hat; mag es damit sein wie es will, sein engeres Vaterland hat am meisten die Verpflichtung, das Andenken eines seiner edelsten Söhne frisch und lebendig zu erhalten.

Bender, Hermann

Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pä
dagogik

Tübingen 1887